ANDREI RADU

MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

EDITURA DIDACTICĂ ŞI PEDAGOGICĂ – BUCUREŞTI 1968

PRÉFACE

Notre cours se propose de donner aux étudiants les connaissances théoriques et pratiques nécessaires à leur futur métier de professeurs de français. Il a pour but d'exposer les problèmes généraux et spécifiques de l'enseignement des langues étrangères; de faire ressortir les bases psychologiques de cet enseignement; de mettre en évidence les nouvelles techniques audio-visuelles qui facilitent le processus de l'acquisition des langues vivantes, sans négliger toutefois ce qui reste valable et intéressant dans les méthodes traditionnelles.

Le contenu du cours reflète le but général assigné à l'enseignement des langues dans notre pays et tient compte de l'importance accrue accordée de nos jours à l'acquisition des langues modernes en tant que moyen de communication et instrument de culture. Il est basé sur la conception que cet enseignement doit faire apprendre en premier lieu les moyens d'une correcte expression orale, libre et spontanée, sans négliger cependant l'acquisition consciente, active, progressive et systématique des structures grammaticales et de l'orthographe.

Notre cours vise, en même temps, à contribuer au développement de la personnalité du futur professeur de langue française, en lui montrant les voies qui mènent à la formation de spécialistes bien préparés du point de vue professionnel et idéologique, conformément aux tâches tracées par le IX^e^ Congrès du Parti Communiste Roumain.

La connaissance de la méthodologie de spécialité fait partie intégrante de la préparation professionnelle et pédagogique de tout professeur digne de ce nom. L'étude de cet auxiliaire indispensable à l'activité didactique des enseignants sera donc d'une grande utilité pratique.

Première partie

PROBLÈMES GÉNÉRAUX DE LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

I

LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT EN TANT QUE SCIENCE

1. Le but, les tâches et le contenu de la méthodologie de l'enseignement

Dans le système des sciences pédagogiques, la méthodologie trouve sa place à côté de la pédagogie générale, de l'histoire de la pédagogie et de la didactique. Elle est une discipline bien distincte de la pédagogie (qui traite les problèmes de l'éducation) et de la didactique (qui étudie la théorie générale de l'enseignement de tous les objets d'étude). La méthodologie de l'enseignement est une didactique spéciale, puisqu'elle applique, développe et enrichit par des recherches propres les principes et les règles de la didactique générale selon le spécifique de chaque objet d'etude.

La didactique générale, en tant que branche de la pédagogie, étudie les problèmes de l'apprentissage et du processus de l'enseignement sous leur aspect le plus général. Ces problèmes, qui intéressent également la didactique spéciale — donc la méthodologie — sont:

— l'essence du processus de l'enseignement (le système de connaissances, habiletés et habitudes);

— les tâches et le contenu de l'enseignement;

Promière partie

PROBLÈMES GÈNÈRAUX DE LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

I

LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT EN TANT QUE SCIENCE

1. Le but, les tâches et le contenu de la méthodologie de l'enseignement

Dans le système des sciences pédagogiques, la méthodologie trouve sa place à côté de la pédagogie générale, de l'histoire de la pédagogie et de la didactique. Elle est une discipline bien distincte de la pédagogie (qui traite les problèmes de l'éducation) et de la didactique (qui étudie la théorie générale de l'enseignement de tous les objets d'étude). La méthodologie de l'enseignement est une didactique spéciale, puisqu'elle applique, développe et enrichit par des recherches propres les principes et les règles de la didactique générale selon le spécifique de chaque objet d'etude.

La didactique générale, en tant que branche de la pédagogie, étudie les problèmes de l'apprentissage et du processus de l'enseignement sous leur aspect le plus général. Ces problèmes, qui intéressent également la didactique spéciale — donc la méthodologie — sont:

— l'essence du processus de l'enseignement (le système de connaissances, habiletés et habitudes);

— les tâches et le contenu de l'enseignement;

— les principes de base de l'enseignement;
— les formes d'organisation de l'enseignement (la leçon).

La méthodologie, en tant que didactique spéciale, étudie les questions ci-dessus par rapport à l'objet d'étude respectif; mais elle étudie encore les problèmes éducatifs qui s'y rapportent.

Le but de la méthodologie est de montrer la manière d'enseigner un objet d'étude quelconque, de préciser les formes, les méthodes et les procédés qui visent à l'acquisition des connaissances, des habiletés et des habitudes; de montrer les moyens à même de développer chez les élèves une conception scientifique du monde.

Les tâches de la méthodologie sont les suivantes: établir la façon d'enseigner un certain objet d'étude (l'enseignement proprement dit) et la manière d'assimiler cet enseignement par l'élève. Ces problèmes doivent être présentés dans leur liaison indissoluble, par rapport aux particularités d'âge des élèves et conformément aux principes et aux tâches de l'éducation communiste.

Le contenu de la méthodologie comme didactique spéciale est très complexe. *Il comprend des problèmes généraux, comme:*

a) L'importance instructive-éducative de l'objet enseigné et sa place dans le système de l'enseignement.

b) Les buts et les tâches de cet objet d'étude.

c) Le contenu de l'objet d'étude, c'est-à-dire le volume de connaissances prévu par les programmes et les manuels scolaires.

d) Le choix des méthodes et des procédés les plus efficaces et en même temps le choix des meilleures formes d'organisation du travail avec les élèves, en classe et en dehors de la classe.

e) Les divers types et variantes de leçon et la structure de ces types et variantes.

f) L'importance de l'utilisation de l'équipement scolaire, auxiliaire indispensable dans le travail didactique.

Outre ces problèmes généraux, la méthodologie comprend des *problèmes spéciaux* se référant à l'enseignement de chaque élément constitutif de l'objet d'étude, dans ses détails.

La méthodologie facilite le travail didactique, le rendant systématique et créateur. Elle sert à orienter le professeur dans les multiples tâches instructives et éducatives dont il doit s'acquitter. Son rôle est celui d'un guide précieux au service de l'enseignement. La méthodologie n'a donc aucun caractère dogmatique, elle n'est pas un code de lois immuables, ni une collection de recettes.

2. Le but et les tâches de la méthodologie de l'enseignement du français

Il est incontestable que pour devenir un bon professeur il faut tout d'abord connaître à fond sa spécialité. Mais pour devenir un bon praticien, on doit bien connaître la pédagogie, la psycho-pédagogie, et, notamment, la théorie de l'enseignement de la spécialité respective, c'est-à-dire la méthodologie.

La méthodologie fondée sur les principes de la linguistique moderne soumet à la réflexion des professeurs et des étudiants, en tant que futurs professeurs de français, des méthodes et des procédés d'enseignement basés sur les résultats les plus récents de l'expérimentation pédagogique et psychologique. Il s'agit de méthodes actives et vivantes qui stimulent l'intelligence de l'élève sans la surcharger et qui permettent d'obtenir dans un court délai de bons résultats.

La méthodologie de l'enseignement du français tient compte de l'importance accordée de nos jours à l'acquisition des langues modernes, principal moyen de communication entre les hommes, dans les conditions d'une continuelle intensification des relations économiques, culturelles et scientifiques de notre peuple avec les autres peuples. Elle est basée sur les dernières conquêtes de la pédagogie et de la linguistique et fait ressortir l'importance de l'utilisation des techniques modernes audio-visuelles dans le processus de l'enseignement de cette discipline. La connaissance de la méthodologie des langues vivantes fera éviter au professeur un travail monotone et dépourvu d'originalité, qui ne fait que nuire à la variété et à l'efficacité de l'enseignement. Loin de préconiser l'emploi

mécanique de certaines méthodes et procédés, elle recommande le choix de ceux qui s'adaptent le mieux aux conditions concrètes d'une classe, aux particularités d'âge des élèves, à la matière à enseigner etc. En même temps elle laisse à l'enseignant la latitude de vérifier, de perfectionner et d'enrichir inlassablement les méthodes et les procédés utilisés.

La méthodologie de l'enseignement du français a aussi la tâche de contribuer à la formation du profil moral du futur professeur. Notre parti et notre gouvernement accordent une grande importance à la formation de spécialistes solidement préparés, sous le signe de la continuelle amélioration du processus instructif-éducatif. „La profession d'enseignant, dit le camarade N. Ceaușescu, a une profonde signification sociale; la mission du professeur ne se limite pas à l'acte de la transmission des connaissances, elle suppose, en même temps, une grande responsabilité pour la formation de la personnalité des nouvelles générations d'intellectuels" ... (Discours à l'occasion de la rentrée universitaire, 1966—67).

L'étude approfondie de la méthodologie de specialité constitue donc un devoir de premier ordre pour chaque étudiant qui se prépare pour la carrière didactique.

3. Les bases scientifiques de la méthodologie de l'enseignement du français et la liaison avec les autres sciences

La méthodologie est une science puisqu'elle a son objet, son domaine de recherches et ses lois propres.

Les méthodes d'investigation de la méthodologie en tant que science sont les mêmes que celles de la pédagogie et de la didactique:

— l'observation et l'analyse du processus d'enseignement;

— l'application des expériences des meilleurs pédagogues et leur généralisation scientifique;

— l'organisation d'expérimentations pour vérifier la justesse de certaines hypothèses.

Ce travail d'investigation doit être constamment en rapport avec la pratique, car c'est la pratique qui doit contrôler, enrichir et perfectionner les résultats et les données théoriques de la méthodologie.

La méthodologie a des rapports étroits avec la pédagogie et la didactique, avec la psychologie, avec la linguistique et avec d'autres sciences.

Analysons tour à tour ces rapports:

a) *Les rapports de la méthodologie avec la pédagogie et la didactique.*

La méthodologie, nous l'avons vu, est une science pédagogique qui applique les lois de l'enseignement et de l'éducation communiste à l'objet d'étude qu'elle représente. Ses rapports avec la pédagogie en tant que théorie de l'éducation sont très serrés. Basée sur les principes éducatifs et les tâches de l'éducation préconisées par la pédagogie, la méthodologie est en mesure d'établir ses propres tâches dans l'éducation de la jeune génération et sa contribution au développement multiple de la personnalité de l'élève. La pédagogie étant directement et étroitement liée à la philosophie marxiste-léniniste, assure à la méthodologie une juste orientation idéologique dans la pratique instructive-éducative.

La méthodologie a aussi des rapports directs avec une autre branche importante de la pédagogie: *la didactique*. On sait que la didactique générale traite les divers problèmes de l'enseignement par rapport à n'importe quel objet d'étude. La méthodologie applique ces problèmes à son spécifique. Par exemple, c'est à l'aide des principes généraux de la didactique qu'elle élabore la théorie concernant la structure des leçons de langues vivantes. En même temps, c'est à l'aide des principes généraux de la didactique qu'elle est à même d'élaborer des principes spéciaux qui concernent uniquement l'enseignement des langues étrangères; par exemple, la nécessité de s'appuyer sur la langue maternelle. D'autre part, la méthodologie d'une langue étrangère, par ses constatations et conclusions, exerce une influence sur la didactique aussi et par ce la même elle enrichit l'enseignement des autres matières. Il y a, par exemple, une liaison directe entre la méthodologie

Ce travail d'investigation doit être constamment en rapport avec la pratique, car c'est la pratique qui doit contrôler, enrichir et perfectionner les résultats et les données théoriques de la méthodologie.

La méthodologie a des rapports étroits avec la pédagogie et la didactique, avec la psychologie, avec la linguistique et avec d'autres sciences.

Analysons tour à tour ces rapports:

a) *Les rapports de la méthodologie avec la pédagogie et la didactique.*

La méthodologie, nous l'avons vu, est une science pédagogique qui applique les lois de l'enseignement et de l'éducation communiste à l'objet d'étude qu'elle représente. Ses rapports avec la pédagogie en tant que théorie de l'éducation sont très serrés. Basée sur les principes éducatifs et les tâches de l'éducation préconisées par la pédagogie, la méthodologie est en mesure d'établir ses propres tâches dans l'éducation de la jeune génération et sa contribution au développement multiple de la personnalité de l'élève. La pédagogie étant directement et étroitement liée à la philosophie marxiste-léniniste, assure à la méthodologie une juste orientation idéologique dans la pratique instructive-éducative.

La méthodologie a aussi des rapports directs avec une autre branche importante de la pédagogie: *la didactique*. On sait que la didactique générale traite les divers problèmes de l'enseignement par rapport à n'importe quel objet d'étude. La méthodologie applique ces problèmes à son spécifique. Par exemple, c'est à l'aide des principes généraux de la didactique qu'elle élabore la théorie concernant la structure des leçons de langues vivantes. En même temps, c'est à l'aide des principes généraux de la didactique qu'elle est à même d'élaborer des principes spéciaux qui concernent uniquement l'enseignement des langues étrangères; par exemple, la nécessité de s'appuyer sur la langue maternelle. D'autre part, la méthodologie d'une langue étrangère, par ses constatations et conclusions, exerce une influence sur la didactique aussi et par ce la même elle enrichit l'enseignement des autres matières. Il y a, par exemple, une liaison directe entre la méthodologie

de l'enseignement des langues vivantes et celle de l'enseignement de la langue maternelle.

La méthodologie a encore des rapports avec l'histoire de la pédagogie et notamment avec l'histoire de l'enseignement de la spécialité respective. La connaissance et l'analyse critique de l'histoire de la spécialité nous donnent la perspective nécessaire à l'étude des différents problèmes actuels.

b) *Les rapports de la méthodologie avec la psychologie.*

Tout enseignement, y compris celui des langues étrangères, est un processus organisé, méthodique et rationnel exercé sur la conscience des élèves. Ce processus ne peut être efficace que s'il s'appuie sur la connaissance de la psychologie des enfants. C'est pourquoi la psychologie en général et la psychopédagogie en particulier constitueront la base scientifique nécessaire pour une juste orientation dans les problèmes méthodologiques de l'enseignement des langues. Cet enseignement est en rapport avec des phénomènes psychologiques particulièrement complexes. Sans connaître la psychologie de l'enfant, il est impossible de s'orienter dans bien des problèmes liés à l'enseignement des langues. En voici quelques- uns: l'acquisition d'une langue étrangère à divers âges, la formation de nouveaux réflexes auditifs chez l'élève, l'influence réciproque entre la langue étrangère et la langue maternelle, l'importance du facteur de la motivation dans l'acquisition d'une langue, l'influence des techniques audio-visuelles sur le psychique de l'enfant etc.

La psycho-pédagogie des langues s'évertue à découvrir les lois qui favorisent le développement de la capacité d'acquisition des connaissances nécessaires et qui permettent aux élèves d'obtenir dans un court délai les meilleurs résultats pratiques. Appuyée sur ces lois, la méthodologie est en mesure de donner au professeur des indications précieuses, afin que son travail soit systématique et efficace.

c) *Les rapports de la méthodologie avec la linguistique.*

Entre la méthodologie des langues et la linguistique générale il y a beaucoup de points communs, mais en même temps bien des traits différents. Tout d'abord, l'objet des deux sciences est le même: la langue. Mais la linguistique générale

étudie les langues du point de vue social et historique, tandis que la méthodologie cherche seulement les moyens d'acquérir plus facilement une certaine langue. Toutefois, malgré cette différence, les deux sciences se trouvent en rapports étroits; la méthodologie spéciale de l'enseignement des langues est liée à deux linguistiques spéciales: celle de la langue étrangère étudiée et celle de la langue maternelle. Il faut préciser que dans la linguistique spéciale on peut distinguer la *diachronie* qui reflète les lois réelles et objectives de la langue dans son évolution permanente et la *synchronie* qui étudie l'état particulier d'une langue, à un moment donné. Il va sans dire, que le choix du matériel enseigné aux leçons de langue doit s'appuyer sur les résultats les plus récents de la *linguistique synchronique*, si l'on veut enseigner une langue vivante et actuelle.

Dans le domaine du perfectionnement du processus de l'enseignement des langues, une contribution importante a été apportée par deux branches plus jeunes de la linguistique générale: la *linguistique structurale* et la *linguistique quantitative*. En partant de la conception que la langue est „un système où tout se tient", la linguistique structurale étudie la langue en premier lieu du point de vue des relations étroites qui existent entre ses composants (phonétique, lexique, grammaire), précise les fonctions de ces composants et montre comment ces fonctions s'organisent, par le jeu de leurs oppositions, dans des *structures*. La découverte des *„structures fondamentales"* d'une langue, qui devront être acquises en premier lieu par les débutants, facilite l'acquisition des langues par la possibilité de nombreux et variés exercices sur la base de certains modèles structuraux („pattern"). Une contribution intéressante au renouveau de l'enseignement de la prononciation a été apportée par la *phonologie*, qui est une branche de la linguistique structurale.

La fréquence des structures est étudiée par la *linguistique quantitative*, qui cherche à montrer ce qui est nécessaire à enseigner en premier lieu et ce qui est plus utile et urgent à retenir dans le processus de l'acquisition d'une nouvelle langue. L'application pratique des données mises à la disposition de la méthodologie des langues par les linguistiques structurale

et quantitative, de même que par la phonologie, sera traitée dans les chapitres suivants.

d) *Les rapports de la méthodologie avec les autres sciences.*

À part les sciences mentionnées, la méthodologie du français est encore en rapport avec l'histoire de l'art et de la littérature, avec l'histoire et avec la géographie. Ce rapport s'explique par le fait que les manuels scolaires contiennent fréquemment des lectures dont le thème se rattache à l'une de ces sciences. Des textes littéraires, historiques, géographiques etc. aident à présenter certains aspects concernant la civilisation du peuple respectif. Et la méthodologie de l'enseignement du français nous engage aussi à faire comprendre aux élèves la civilisation du peuple dont ils aprennent la langue. Car... „un enseignement du français, langue étrangère, qui serait dépouillé systématiquement d'une initiation à la civilisation française ou de référence à celle-ci est un enseignement incomplet". (Francis Debyser, *Le rapport langue-civilisation*, dans: „Le Français dans le monde", no. 48, 1967, p. 24.)

II

LA LANGUE FRANÇAISE COMME OBJET D'ÉTUDE

1. Court historique de l'enseignement du français dans notre pays

Chez nous, le français jouit d'un grand prestige dès le début du XIX^e^ siècle. À la fin du XVIII^e^ siècle, beaucoup d'émigrés de la Révolution Française viennent dans les deux Principautés roumaines et occupent des places de précepteurs dans les familles aisées, de secrétaires ou de professeurs de français. Nombre de ces Français ouvrent des écoles pour les jeunes gens ou des pensionnats pour l'éducation des jeunes filles. Parmi les institutions les plus connues qui ont fonctionné dans la première moitié du XIX^e^ siècle on peut citer celle de Victor

Cuénim (ancien militaire de Napoléon) à Jassy, où ont fait leurs études le grand poète Alecsandri et l'écrivain Kogălniceanu. À Bucarest, le nom du professeur J. A. Vaillant, (dont le pensionnat, ouvert en 1830, fut fréquenté par Ion Ghica, Grigore Alexandrescu, etc.), pénétra dans l'histoire de notre littérature par ses nombreux articles et études sur les Principautés Danubiennes. Beaucoup de ces jeunes gens qui ont commencé leurs études dans les pensionnats dirigés par les Français les ont continuées en France.

Lors de l'organisation officielle de notre enseignement, le français devient matière d'étude obligatoire. En Valachie, dès la fondation du lycée „St. Sava" à Bucarest, le français est introduit dans le programme officiel. Le premier cours a lieu le 25 mars 1831.

En Moldavie, l'enseignement du français fut introduit à l'Académie nommée „Mihăileană", de Jassy, en 1836.

En 1859, après l'union des deux Principautés, l'étude du français devient obligatoire dans toutes les écoles secondaires de la nouvelle Roumanie. Le programme officiel envisage de donner aux élèves des notions de grammaire et de solides connaissances de littérature. L'accent est mis sur la méthode grammaticale intense, on effectue des exercices de traduction du roumain en français et vice versa, des exercices de compositon etc. Notons que l'horaire prévoyait pour l'étude du français 3 heures par semaine pour les quatre classes du cycle supérieur. Dans la seconde moitié du XIX-e siécle, les modifications des programmes sont nombreuses, mais le français a toujours eu sa place d'honneur dans le plan d'enseignement.

En Transylvanie, sous domination étrangère, le français fut introduit pour la première fois dans l'enseignement, au „gymnase" roumain de Braşov, en 1867. A cette occasion, le directeur du lycée, Ion Maşota, prononça un discours enthousiaste où il montra largement l'importance et la richesse de la culture et de la langue françaises. Voici comment finit ce discours: „Honneur au corps professoral de ce gymnase qui, trépidant de joie, a donné toute l'aide possible à la fondation de cette chaire! Et vous, chers disciples, utilisez sérieusement cette occasion, pour laquelle vos prédécesseurs ont vainement

combattu, enrichissez vos connaissances, en vous initiant dans la douce langue et l'abondante littérature des Français."

Le français fut incessamment enseigné à Braşov, comme objet facultatif au gymnase et comme matière obligatoire à la section scientifique, à l'école commerciale et à celle des jeunes filles. Il fut, de même, enseigné comme objet facultatif aux lycées de Blaj et de Beiuş.

Le but poursuivi par l'enseignement du français dans les écoles de Braşov nous paraît très intéressant et, disons-le, tout à fait moderne. Le voici exposé dans le programme de l'année scolaire 1872/73: „L'apprentissage de cette langue satisfait au besoin que nous avons de nous entendre avec d'autres peuples et au désir d'enrichir nos connaissances littéraires et scientifiques; d'autre part, il contribue à connaître l'essence de notre propre langue, si nous comparons continuellement leur grammaire avec celle de la langue roumaine". En regardant de près les programmes, on constate l'accent mis sur la conversation pratique et sur la mémorisation de certains textes en vers et en prose. En 1899, le professeur *Arseniu Vlaicu* fait paraître une intéressante étude méthodologique qui accuse des préoccupations particulières pour améliorer constamment l'enseignement de cette langue. L'auteur montre que „le but de l'enseignement des langues modernes dans les écoles est, d'une part, d'aider l'élève à connaître comparativement le mécanisme ingénieux des langues et, de l'autre, d'acquérir des connaissances suffisantes pour pouvoir les utiliser dans les études nécessaires à sa future carrière et dans sa vie pratique". Le pédagogue recommande fermement l'utilisation de la conversation comme méthode prépondérante et l'emploi presque exclusif de la langue étrangère au cours de la leçon. Tout cela est très bien dit et on peut y souscrire de nos jours aussi.

À partir de 1918, le français a été enseigné comme objet d'étude obligatoire dans toutes les écoles de la nouvelle Roumanie. Les trois premières années étaient exclusivement consacrées à l'enseignement de la langue; en IV^e^ on étudiait la géographie de la France; les classes V^e^ jusqu'à la VIII^e^ étaient destinées à l'étude de la littérature. (Le lycée comptait alors huit classes.)

Dès le début du XX^e siècle, les professeurs de français de notre pays ont adopté une position intermédiaire entre la méthode grammaticale pratiquée durant le XIX^e siècle et la méthode directe qui venait de marquer son apparition. L'enseignement du français d'entre les deux guerres se caractérise: par l'adoption de certains principes positifs de la méthode directe, tout en admettant l'emploi du roumain dans le déploiement des leçons, comme „un mal nécessaire"; par l'importance accordée aux leçons orales; par une attitude raisonnable envers le phénomène grammatical, envisagé non pas comme un but en soi mais comme un moyen pour acquérir les structures du langage. Les expériences des professeurs de français d'entre les deux guerres ont leur valeur méthodologique incontestable.

2. La place de l'enseignement du français dans le plan de l'enseignement actuel

Dans la conception marxiste-léniniste, la tâche fondamentale de l'école est l'éducation harmonieuse des futurs membres de la société socialiste et communiste. L'école a le devoir de former une jeunesse bien préparée, élevée dans l'esprit du patriotisme socialiste et de l'internationalisme prolétarien.

L'édification du socialisme et du communisme a besoin de spécialistes hautement qualifiés, capables d'appliquer dans la production les meilleures et les plus récentes réalisations de la technique. Pour y parvenir, la jeunesse doit atteindre à un haut niveau de culture et doit avoir un large horizon, donc elle doit acquérir des connaissances solides a chaque objet d'étude prévu par le plan d'enseignement.

Dans ce plan, le français a sa place bien déterminée: il fait partie du groupe des „humanités" et contribue, à côté de la langue maternelle, de l'histoire et des autres langues étudiées, à élargir la culture générale des élèves, à leur former une éducation idéologique et patriotique, une conscience communiste et des attitudes communistes. On enseigne chez nous le français à partir de la V^e classe, à raison de 3 heures hebdo-

madaires. En général, les langues vivantes font l'objet d'une étude sérieuse qui s'approfondit de classe en classe jusqu'à la fin du cycle secondaire (XII[e] classe). Une méthode active, à la fois directe et comparative, est recommandée par les programmes. L'emploi des moyens audio-visuels se développe de plus en plus. Les laboratoires de langues ont fait leur apparition dans plusieurs villes.

3. Le but de l'enseignement du français dans nos écoles

L'enseignement des langues modernes dans notre école actuelle vise à réaliser chez les élèves — de même que les autres disciplines — un développement intellectuel harmonieux et progressif sous son triple aspect: *instructif, éducatif* et *pratique*.

L'aspect *instructif:* acquérir une prononciation correcte, un volume lexical et des notions grammaticales de base qui permettent aux élèves de posséder les automatismes nécessaires pour manier spontanément le langage parlé et écrit. L'aspect *éducatif:* développer les traits du patriotisme socialiste, de la morale communiste et de l'internationalisme prolétarien; contribuer à l'entente et à l'amitié entre les peuples. Mais l'étude du français, comme celle des autres langues étrangères, est particulièrement importante du point de vue *pratique*. Notre pays a des relations économiques, scientifiques et culturelles avec divers peuples du monde et l'on est souvent obligé à une communication directe avec ceux qui parlent le français, car cette langue a toujours été, et l'est encore, considérée comme une langue internationale.

Le principal but poursuivi par l'enseignement du français dans nos écoles sera donc de donner aux élèves la possibilité d'acquérir les connaissances, les habiletés et les habitudes nécessaires pour comprendre et se faire comprendre dans le langage parlé et écrit, de s'exprimer d'une manière spontanée, naturelle et correcte.

Outre ces trois aspects principaux, l'enseignement du français comporte aussi un *but culturel* qui vise à faire connaître la littérature et l'art, la géographie et l'histoire, la culture et la civilisation du peuple français, envisagées, bien sûr, du point de vue de nos positions socialistes.

Il faut reconnaître que, par le passé, l'enseignement des langues se proposait presque les mêmes objectifs en ce qui concerne l'acquisition pratique de la langue. Mais les moyens pour y parvenir étaient tout à fait différents et les résultats obtenus peu satisfaisants.

Le système de travail traditionnel des enseignants était, en général, le suivant:

— l'étude de la prononciation n'était pas approfondie, car on passait dès la première leçon au texte écrit;

— l'étude de la grammaire se réduisait, habituellement, à la mémorisation des règles, à la récitation des temps verbaux, aux listes d'exceptions; les exercices d'application étaient bien souvent négligés;

— l'étude du vocabulaire se réduisait à un grand nombre de mots appris par coeur; ce vocabulaire était vérifié uniquement au moyen de la traduction, sans qu'on se préoccupât de l'incorporer dans une phrase et de le transformer en vocabulaire actif.

À la suite de ces méthodes et procédés les résultats étaient médiocres et bien souvent les jeunes, après huit années d'étude du français, ne parvenaient pas à s'exprimer couramment dans cette langue. (Heureusement, il y avait aussi des exceptions: un assez grand nombre de professeurs de français déployaient une activité admirable, mais leurs efforts n'étaient pas encouragés et leur expérience n'était pas généralisée.)

Pour répondre à des tâches actuelles, notre école s'évertue à réaliser un enseignement scientifique et moderne des langues, basé sur les recherches les plus récentes de la psychologie et de la linguistique, un enseignement progressivement conduit et systématique, adapté aux conditions spécifiques des élèves dont la langue maternelle est le roumain, et appuyé sur l'utilisation intense des auxiliaires modernes audio-visuels.

4. Le système de connaissances, habiletés et habitudes que les élèves devront acquérir conformément au plan de l'enseignement, aux programmes et aux manuels scolaires

Le système de connaissances, habiletés et habitudes que les élèves doivent acquérir par l'enseignement du français diffère d'une classe à l'autre et dépend des particularités d'âge des élèves, du but et des tâches de l'éducation communiste. Le volume de ces connaissances est prévu par les programmes scolaires et se reflète dans les manuels.

Dans le processus de l'enseignement, c'est au professeur que revient le rôle de transmettre les connaissances aux élèves, de veiller à l'assimilation de ces connaissances et à leur application productive dans la pratique. C'est à lui aussi que revient le rôle de diriger le travail de l'élève, en le déterminant d'y participer d'une manière active, consciente et créatrice.

L'enseignement d'une langue vivante doit viser à développer chez les élèves les quatre capacités linguistiques suivantes, rangées par ordre de priorité: comprendre, parler, lire et écrire. Comme nous l'avons déjà mentionné, il ne faut jamais perdre de vue que l'enseignement d'une langue a pour objet principal la pratique plutôt que les connaissances théoriques. Pour que l'élève parvienne à „oublier" un peu sa langue et à s'exprimer correctement dans l'autre, il devra acquérir des *habiletés*. Pour les acquérir les élèves doivent se former, par des exercices répétés, des *habitudes* automatisées. Entre les habiletés et les habitudes il y a la différence suivante: les premières se caractérisent par l'adresse et la dextérité conscientes de combiner les éléments linguistiques assimilés, pour l'expression correcte; les secondes sont des actes automatisés par la répétition, qui s'effectuent donc sans la participation directe de la conscience.

Pour réaliser l'acquisition pratique du langage, on doit s'appuyer sur des actions conscientes, c'est-à-dire sur les habiletés, seules capables de favoriser l'utilisation productive des connaissances acquises à la suite de l'automatisation des habitudes. Dans l'enseignement de la phonétique, par exemple, le professeur parviendra, à force de répéter, de former chez les

élèves l'habitude de bien pronocer les phonèmes, ce qui aura pour résultat l'habileté de parler et de lire correctement, d'avoir une juste intonation etc. L'existence des habitudes facilite donc l'acquisition des habiletés, qui à son tour favorise l'acquisition de nouvelles connaissances.

La quantité de connaissances que les élèves devront acquérir en étudiant une langue vivante — dans notre cas le français — est établie tout d'abord en rapport avec la capacité d'assimilation des élèves à un certain âge et elle est en concordance avec le but et les tâches assignées à cette discipline. Ce contenu va s'élargir de classe en classe, année par année. Il est concrétisé dans le plan d'enseignement, dans les programmes et les manuels scolaires.

Le plan, les programmes et les manuels ont un caractère unique et obligatoire pour toutes les écoles du pays.

Le plan d'enseignement est un document d'État élaboré par le Ministère de l'Enseignement. Il contient les disciplines et leur succession par années d'études, le nombre d'heures total, annuel et hebdomadaire, et aussi la structure de l'année scolaire (trimestres, leur durée, vacances etc.). Il a la forme suivante:

Nr. crt.	Obiectivele de învățămînt	Clasele								Total ore săptămînă	Total ore în cursul celor 8 ani de studiu
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII		
Grupa studii umanistice											
1.	Limba română										
2.	Limba modernă	—	—	—	—	3	3	3	3	12	408

Le programme scolaire établit le contenu de chaque discipline à part, l'ordre et le volume de connaissances, habiletés et habitudes, que les élèves doivent acquérir durant une période scolaire déterminée.

Chaque programme comprend: une note explicative con-

cernant l'importance, les buts, la valeur instructive-éducative de la matière à enseigner; l'énumération des connaissances qu'un élève doit acquérir (par classe); la répartition de la matière par heures-semaine; enfin des directives méthodologiques: I. Prononciation — lecture phonétique, II. Vocabulaire. III. Traduction. IV. Grammaire. V. Orthographe. VI. Travail indépendent des élèves. VII. Développement de l'expression orale. VIII. Travail en dehors de la classe.

Les principes qui se trouvent à la base de tout programme sont:

a) *Un contenu rigoureusement scientifique* en vue de développer les aptitudes intellectuelles des élèves et de contribuer à la formation d'une conception scientifique du monde.

b) *Une répartition de la matière en rapport avec les particularités d'âge des élèves,* en accord avec le principe de l'accessibilité et avec le souci d'éviter le surchargement.

c) *Un contenu lié à la pratique de l'édification du socialisme dans notre pays.* La matière doit familiariser les élèves avec les grandioses réalisations des ouvriers et des paysans de notre patrie socialiste.

d) *Une systématisation de la matière* en fonction de la logique interne et des exigences didactiques de l'objet respectif. Il y a deux formes d'organisation que le programme préconise: *la systématisation linéaire* et la *systématisation concentrique.*

Par la systématisation linéaire on entend l'enseignement des connaissances d'une manière continuelle, successive, les connaissances antérieures servant de base aux connaissances nouvelles. Cette systématisation se prête surtout à l'étude des textes et de la littérature.

La systématisation concentrique signifie revenir sur les connaissances antérieurement enseignées sous une forme plus développée, plus approfondie, dans une gradation progressive. Cette systématisation convient à l'étude de la grammaire et du vocabulaire, où il faut élargir et compléter chaque année la sphère des connaissances.

e) La structure des programmes envisage aussi *les rapports entre les disciplines apparentées.* Dans notre cas, l'enseignement du français sera envisagé par rapport à l'étude du roumain.

Dans le programme de l'enseignement du français nous trouvons des chapitres séparés pour la prononciation, le vocabulaire, la grammaire, l'orthographe etc. Cependant dans le processus de l'enseignement ces éléments constitutifs de la langue ne sont pas enseignés isolément. On les enseigne simultanément, dans des contextes où ils se trouvent organiquement incorporés, comme, d'ailleurs, nous allons le montrer plus tard dans notre cours.

Les manuels scolaires sont des livres d'enseignement élaborés conformément aux programmes scolaires et aux exigences didactiques.

Le manuel est pour l'élève un des principaux moyens d'acquisition des connaissances. Il sert surtout à l'apprentissage individuel; et, en même temps, à la formation des habitudes de travail indépendant et à l'auto-contrôle. L'explication du professeur et le manuel se complètent harmonieusement.

Même pour le professeur, le manuel constitue une aide précieuse dans son travail, un outil efficace dans l'activité instructive-éducative.

Pour correspondre aux buts assignés, le manuel doit remplir quelques conditions d'ordre pédagogique, idéologique et scientifique:

— être accessible;
— être concis et systématique;
— contenir des explications claires et des exercices bien conçus;
— refléter l'idéologie marxiste-léniniste et les réalisations du socialisme dans notre pays;
— être richement illustré, pour susciter l'intérêt.

Nos manuels de français correspondent, en général, à ces exigences. Ils sont organisés d'une manière claire, logique, systématique. La langue utilisée est vive et accessible à la compréhension des élèves. Ils correspondent aussi du point de vue graphique, tant par leurs illustrations que par le caractère des lettres. Bien sûr, ils pourraient être encore améliorés et ils le seront, sans aucun doute. Un rôle accru devra être accordé aux dialogues et aux exercices structuraux.

Sous l'ancien régime, les manuels étaient rédigés par divers auteurs qui visaient au seul profit matériel. De nos jours, ils sont sélectionnés par concours, ils sont rédigés par les meilleurs spécialistes et visent au seul but de satisfaire à toutes les exigences de la méthodologie, de l'éducation communiste et de l'instruction multilatérale de notre jeunesse.

Conformément aux recommandations des programmes, les thèmes des textes inclus dans les manuels sont très divers; ils familiarisent les élèves débutants avec les premiers mots, avec les premières expressions concernant leur milieu scolaire; la classe, les objets d'un élève, les objets de la classe etc. Ensuite les élèves sont introduits dans le milieu familial, à la maison où ils préparent leurs leçons, où ils prennent leurs repas etc. Il y a ensuite des leçons qui présentent la façon dont les élèves s'amusent pendant leurs loisirs (au théâtre, en excursion, sur le terrain de sport), puis les saisons, les fêtes importantes de l'année etc. Après on reproduit des fragments littéraires, pour arriver à l'étude des courants littéraires et de quelques écrivains français classiques, modernes et contemporains.

Les programmes et les manuels sont pour le professeur des instruments de travail extrêmement utiles. Mais, pour bien remplir sa mission, le professeur ne doit pas se borner à l'étude du manuel et des programmes. Il doit élargir sans cesse son horizon culturel et professionnel et utiliser dans son travail les méthodes les plus avancées, pour obtenir les meilleurs résultats. Il ne faut pas oublier que le professeur occupe dans notre société socialiste une place prépondérante, car, aux côtés des écrivains, qui façonnent les âmes, ce sont eux qui ont la tâche d'honneur de créer l'homme nouveau d'une nouvelle société.

5. La contribution de l'enseignement du français à l'éducation communiste des élèves

Comme nous l'avons déjà montré, dans le processus de l'enseignement, l'instruction ne peut jamais être séparée de l'éducation. Dans chaque leçon, le but pratique doit être harmonieusement en accord avec le but éducatif.

Le but éducatif poursuivi par notre enseignement est établi en conformité avec les lois objectives du développement de la société socialiste et communiste. Notre activité éducative doit réaliser le développement de la jeunesse du point de vue intellectuel, politique, esthétique et physique, pour préparer des bâtisseurs actifs du socialisme et du communisme.

Dans le système de notre enseignement, chaque objet doit et peut contribuer à l'éducation communiste des élèves. L'enseignement du français contribue à cette éducation tant par le contenu des textes (insérés dans les manuels) que par les exemples choisis aux leçons où l'on fait apprendre un phénomène grammatical.

Dans nos manuels de français on peut trouver des textes où les élèves voient la vie nouvelle des paysans et des ouvriers, l'essor de notre industrie, les transformations des villages et des villes, le travail assidu des hommes dans les usines et aux champs; ils peuvent voir comment l'homme libre soumet la nature et édifie le socialisme. Tout cela contribue à développer chez eux l'amour pour la patrie socialiste, le respect pour le travail, la discipline consciente, l'esprit de la collectivité etc. D'autres textes mettent en relief des traits de caractère impliqués par la morale communiste, tels que: l'honnêteté, la correction, la dignité, l'attitude civilisée, l'esprit de justice etc. En même temps, les textes littéraires français exercent une profonde influence psychologique sur la pensée des élèves et sur leurs sentiments. Ils développent chez les élèves le sentiment esthétique, l'amour pour tout ce qui est beau dans la nature, dans l'art et dans la vie sociale. Ils éveillent l'admiration pour les traditions de la culture progressiste universelle, pour la lutte millénaire des peuples contre les oppresseurs.

Les textes extraits de la littérature progressiste française — qui reflètent la lutte du peuple français pour la liberté et la justice sociale — offrent de larges possibilités d'éduquer la jeunesse dans l'esprit de l'internationalisme prolétarien et de renforcer le sentiment de solidarité avec les ouvriers du monde entier.

En goûtant la beauté et en appréciant la richesse de la langue littéraire française, les élèves guidés par le professeur

pourront parachever leur éducation esthétique. Les qualités stylistiques des textes étudiés pourront influencer favorablement même la manière de s'exprimer dans leur propre langue.

Il reste au professeur le rôle important et délicat d'identifier dans chaque texte étudié, dans chaque exemple proposé, les éléments qui pourraient être valorisés du point de vue éducatif, d'établir la place qu'ils occuperont dans la leçon, ainsi que leur ampleur et leur efficacité. C'est pour cela que le professeur, en préparant sa leçon, devra bien réfléchir sur la manière d'harmoniser, tout naturellement, les objectifs instructifs avec les objectifs éducatifs.

III

LES PARTICULARITÉS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN TANT QUE LANGUE ÉTRANGÈRE

1. Les bases psychologiques de l'enseignement d'une langue étrangère

La psycho-pédagogie de l'enseignement des langues — science relativement jeune et en plein essor — étudie les lois psychologiques spécifiques à l'acquisition d'une langue étrangère et choisit les meilleurs moyens et procédés pour enseigner cet objet d'étude.

Pour bien comprendre le processus de l'acquisition d'une langue, il faut tout d'abord faire une délimitation entre la *langue* et le *langage*.

La langue est un système de normes phonétiques, lexicales et grammaticales qui sert comme principal moyen de communication entre les hommes. Le langage est le processus de communication à l'aide de la langue. En apprenant la langue, les élèves reçoivent par la voie de la logique, une quantité de connaissances théoriques de phonétique, de lexique et de grammaire. Mais pour exercer le langage, c'est-à-dire pour trans-

mettre à l'aide des mots les idées et les sentiments, il est nécessaire un processus mécanique complexe qui favorise l'acquisition des *habiletés* et des *habitudes* d'expression correcte et spontanée.

Le langage se présente sous différents aspects:

D'une part, l'audition et le parler constituent le *langage oral;* la lecture et l'écriture, le *langage écrit*. D'autre part, l'audition et la lecture constituent le *langage passif,* le parler et l'écriture le *langage actif*. Entre ces formes du langage il y a des relations étroites et elles s'influencent réciproquement. Le langage actif et passif apparaissent sous un double aspect: a) *analytique*, guand l'attention porte sur la *forme de l'expression;* b) *synthétique*, quand l'attention est dirigée sur le *contenu de la communication*. En général, on a établi que les habitudes pratiques du parler doivent se développer sur la voie du *langage synthétique*. Dans ce cas, l'attention des élèves est concentrée sur le contenu du message et non pas sur les formes isolées, et leur pensée est liée directement aux structures de la langue étudiée.

Le langage actif peut être *reproductif*, lorsqu'on reproduit fidèlement ce qu'on a appris auparavant: une poésie apprise par coeur, un texte mémorisé etc. Le langage est *productif*, quand on utilise librement et d'une manière créatrice les connaissances linguistiques acquises. Naturellement, l'enseignement du français aura au début un caractère reproductif, basé sur l'imitation et la répétiton, mais le professeur aura soin que l'élève utilise, dès que possible, les connaissances acquises sous une forme originale, indépendante, productive.

On a constaté que l'enfant, à l'âge de 3—4 ans, apprend facilement une langue étrangère, car ce processus se produit sur les mêmes voies que pour la langue maternelle; l'imitation et la répétition. Dans cette période, l'apprentissage d'une langue étrangère se fait donc sous une forme naturelle, directe. Plus tard, à l'âge où l'élève a déjà acquis certaines habitudes d'expression correcte dans sa langue maternelle, fondées sur une connaissance relative de la structure grammaticale de cette langue, le processus d'acquisition d'une langue étrangère prend un autre aspect. Les habiletés et les habitudes de prononciation et d'expression acquises à la langue maternelle font leur

apparition d'une manière de plus en plus insistante, vers l'âge de 11—12 ans, quand l'élève est obligé d'acquérir des habiletés et des habitudes d'expression tout à fait différentes. L'influence — positive ou négative — de la langue maternelle ne peut donc pas être ignorée. C'est ici que le professeur doit intervenir, cherchant à profiter, par *transfert*, de ce qui est commun aux deux langues et à combattre les *interférences* — influences négatives — qui constituent l'obstacle le plus sérieux dans l'acquisition correcte des nouvelles connaissances linguistiques.

Ces interférences apparaissent dès le début, surtout dans le processus de l'acquisition d'une prononciation et intonation correctes. Les psychologues ont constaté que l'enfant, à partir de l'âge de 11—12 ans *entend mal* les phonèmes qui ne lui sont pas familiers ou bien les confond avec ceux de la langue maternelle. Faire assimiler la prononciation correcte de ces phonèmes et ensuite les faire automatiser, c'est-à-dire former de nouveaux réflexes auditifs, est une première tâche de base du professeur de langue. Elle exige beaucoup d'adresse et de tact pédagogique. „La culture des fonctions auditives, dit le professeur *Gaston Mialaret* de l'Université de Caen, et particulièrement de la réception auditive, est une des conditions premières de l'étude des langues".

Un autre point sur lequel insiste le professeur Mialaret est la nécessité d'éviter le „blocage psychologique", cette „inhibition liée à la pudeur du jeune homme et de la jeune fille qui craint le ridicule en utilisant un nouvel instrument insuffisamment dominé".

Pour créer un climat de confiance et pour combattre avec succès cette opposition qu'on trouve d'habitude chez l'élève qui commence à apprendre une nouvelle langue, les solutions proposées par le linguiste français *Charle Bouton* seraient les suivantes: a) „Il est important que l'élève soit, dès le début, installé dans la langue seconde. Sinon, dans les meilleurs cas, il apprendra à traduire mais jamais à s'exprimer .b) Savoir créer une hiérarchie psychologique des difficultés, selon une méthode progressive, en éveillant constamment des „*motivations*".

Mettre donc l'enfant, dès le début dans la situation de parler, d'utiliser des propositions complètes, cela signifie lui créer une puissante motivation. En donnant à l'élève la possibilité d'appliquer immédiatement les éléments linguistiques assimilés, de sorte, qu'il puisse constater lui-même les progrès obtenus, ce sera pour lui un puissant stimulant générateur de nouveaux progrès.

En écoutant parler français et en étant mis tout de suite en situation de parler lui-même, l'élève apprendra vite; il le fera avec plaisir, car la motivation existe. Par contre, „mettre au début le texte sous les yeux de l'élève — disent les pédagogues de l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud (créateurs de la méthode audio-globale „Voix et images de France") — ce n'est pas l'aider, mais le placer devant une masse énorme de difficultés insurmontables à ce moment-là".

Il en résulte que l'enseignement oral doit être prioritaire; qu'il faudra donc prolonger la période audio-verbale. D'ailleurs, étant donné l'objectif principal poursuivi: celui de communiquer en parlant, il conviendra d'accorder une attention toute spéciale au développement de l'expression orale, tout au long de la période consacrée à l'acquisition d'une langue étrangère.

À la suite de nombreuses recherches, la psycho-pédagogie des langues a constaté que, dans la phase initiale surtout, l'utilisation des moyens techniques audio-visuels, créations de l'électronique moderne, constitue un puissant stimulant dans le processus instructif-éducatif. Le psychologue Mialaret, grand spécialiste dans ce domaine, affirme que l'utilisation de ces moyens „a une profonde répercussion sur le psychique des enfants et transforme certains cadres de leur pensés".

En effet, une image projetée, synchronisée avec l'application respective enregistrée sur la bande magnétique, éveille un grand intérêt de la part des élèves. La possibilité offerte par la bande ou le disque de répéter individuellement ou en choeur les répliques, jusqu'à leur assimilation, facilite la formation des automatismes et confère ainsi à la leçon une efficacité accrue. L'utilisation de ces moyens permet de faire appel presque simultanément aux trois formes de la mémoire: visuelle, auditive et motrice.

La psycho-pédagogie des langues a constaté aussi que malgré l'intense sollicitation de l'élève à l'occasion de l'emploi de ces moyens, l'apparition de la fatigue est retardée, car la machine prétend aux élèves de réagir aussi rapidement que possible, sans avoir du temps à perdre.

Quant aux résultats obtenus, en voici une déclaration faite par un professeur de langues, Mme Carbonnel, du Centre International Pédagogique de Sèvres:

„En employant ces méthodes, on assiste à une véritable résurrection: des élèves autrefois apathiques, simples figurants au milieu des autres, s'animent, parlent, comprennent sans traduire au préalable et en sont tout émerveillés! La langue est devenue vivante et là encore c'est la méthode audio-visuelle qui a opéré le miracle".

On peut donc comprendre le développement impétueux de l'utilisation de ces moyens audio-visuels, devenus presque irremplaçables quand il s'agit d'enseigner une langue vivante, actuelle, par des méthodes actives et attractives.

Les rapports entre la maturation de l'enfant et l'acquisition d'une seconde langue, l'influence du „substrat linguistique" concrétisé par les interférences, la nécessité de former de nouveaux réflexes auditifs chez l'élève, la lutte contre l'inhibition, l'importance des „motivations", la priorité du langage oral, le rôle des moyens techniques audio-visuels, voilà quelques problèmes de base de la psychologie de l'enseignement des langues. Les recherches psycho-pédagogiques dans le domaine de l'apprentissage des langues nous conduisent à l'application des méthodes les plus efficaces et le mieux adaptées aux objectifs poursuivis.

2. L'application créatrice des principes didactiques dans l'enseignement du français

Les principes didactiques, thèses fondamentales de tout enseignement, trouvent leur application aussi dans l'enseignement du français. Nous devons les connaître et en tenir compte au déploiement de toute notre activité scolaire.

A. **Le principe concernant l'accord de la théorie avec la pratique** trouve son expression dans le but même de l'enseignement du français. L'étude des divers éléments linguistiques — phonétique, lexique et grammaire — ne constitue pas un but en soi, mais la base nécessaire pour la formation des habitudes qui conduisent à la *pratique* du langage. Ce principe nous engage à utiliser la méthode orale et les exercices structuraux dès les premières leçons. Il nous engage également à utiliser dans le processus de l'enseignement la méthode de la conversation d'une manière prépondérante. Le développement de l'expression orale doit constituer le but de chaque leçon. La théorie servira uniquement à la généralisation des phénomènes grammaticaux et à l'élimination des fautes de prononciation, d'intonation et d'expression.

B. **Le principe de l'intuition** exige l'organisation du processus de l'enseignement de telle manière que les représentations et les notions que les élèves se forment aient à leur base la perception des objets et des phénomènes étudiés. En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, on a depuis longtemps pratiqué[1] *l'intuition visuelle* concrétisée par le matériel intuitif comme: planches, dessins, schémas, craie de couleur, cartes etc. Quant à[2] *l'intuition auditive*, le seul moyen était la prononciation nuancée du professeur, accompagnée parfois de gestes mimant l'action respective, ce qui reste d'ailleurs un procédé toujours valable.

De nos jours, l'intuition auditive a pris un grand essor et l'intuition visuelle s'est considérablement enrichie par l'apparition des moyens techniques audio-visuels. La signification du discours qu'on écoute sur la bande magnétique ou sur le disque peut être directement liée à l'image d'une diapositive ou d'un film fixe; la perception de cette signification peut être réalisée directement, sans l'aide des gestes ou de la traduction. D'autres moyens techniques: le film parlé, la radio, la télévision viennent s'ajouter aux auxiliaires précieux qui impriment un caractère intuitif à l'enseignement des langues. Ces moyens trouvent leur couronnement dans le laboratoire linguistique, entièrement conçu sur l'emploi des techniques audio-visuelles.

C. **Le principe de l'acquisition consciente et active des connaissances,** s'applique surtout à l'enseignement de la grammaire et du lexique. Dans l'étude de la grammaire, seulement après avoir activé l'attention des élèves et assimilé d'une manière consciente les phénomènes, on arrive à formuler la règle: c'est la voie *inductive*. On évite la répétition mécanique des règles et la mémorisation des exceptions. Le procédé de la comparaison avec la langue roumaine contribue aussi à l'assimilation consciente des connaissances. L'utilisation du roumain dans l'enseignement de la grammaire française poursuit le même objectif d'assurer l'acquisition consciente des phénomènes. L'enseignement du vocabulaire non pas isolé, mais intégré dans les propositions, contribue d'une manière active à la compréhension des idées exprimées dans la langue étrangère. En même temps, en donnant à l'élève l'occasion de trouver tout seul la signification de certains mots nouveaux, on contribue à la stimulation de sa pensée. Les nombreux exercices effectués en classe sous la directe surveillance du professeur, en vue d'utiliser d'une manière productive le vocabulaire et les structures acquises, contribuent aussi à l'application de ce principe.

Les moyens les plus importants pour activer l'attention, pour renforcer la volonté et la pensée des élèves sont:

a) L'éveil et le maintien de l'intérêt pour ce qu'ils apprennent (la motivation); b) l'organisation de l'activité indépendante pendant la classe et en dehors de la classe, puisqu'ils acquièrent mieux ce qu'ils assimilent par leur propre activité. Un pédagogue a très bien dit: „Ce que le maître fait par lui-même est peu de chose; ce qu'il fait faire est tout" (Dupanloup, cité par F. Collard).

D. **Le principe de la systématisation et de la continuité.** La matière prévue pour l'enseignement du français dans les programmes est répartie d'une manière systématique et successive. Pour la grammaire et le lexique on applique la forme de systématisation concentrique, dont on a déjà parlé. Les thèmes de nos manuels sont, en général, repris et approfondis d'une année scolaire à l'autre.

Pour le professeur, ce principe se concrétise surtout dans la planification annuelle et trimestrielle, dans le plan de la leçon et dans la manière dont il déploie et organise ses leçons. Les thèmes semblables peuvent et doivent être groupés par systèmes: ces thèmes seront consolidés et approfondis par des leçons de fixation et de révision.

Chaque leçon doit être systématique. Elle doit avoir un déploiement logique, en mettant en relief les idées principales et en écartant ce qui est superflu. Les nouvelles connaissances devront être toujours liées à celles acquises antérieurement. Par cette coordination, les élèves verront les rapports naturels et logiques entre les parties d'un même tout, ils pourront comprendre les généralisations et s'approprier la matière étudiée, dans son ensemble.

E. **Le principe de l'accessibilité** exige la gradation du facile au difficile, du connu à l'inconnu, du simple au complexe. Dans l'enseignement du français ce principe se concrétise dans les leçons orales qui précèdent l'étude des textes écrits, plus difficiles; dans l'étude pratique de la grammaire, enseignée à partir des modèles, en évitant l'excès de théories; dans la conversation introductive qui facilite la compréhension du texte étudié etc.

Le professeur de français doit appliquer ce principe aussi dans le dosage des connaissances à enseigner, en fonction de l'âge des élèves et de leurs possibilités d'assimilation. (Mais, bien entendu, on devra éviter les leçons trop simplistes, qui ne contribuent guère au développement intellectuel de l'élève.)

F. **Le principe de l'acquisition solide des connaissances** se concrétise dans des exercices d'expression orale et écrite, nombreux et variés; dans leur assimilation jusqu'à ce qu'il deviennent des automatismes; dans la possibilité d'utiliser ces automatismes d'une manière créatrice, productive.

Les principaux moyens pour réaliser ce principe sont: a) *la répétition*, qui est la „mère des études"; b) le contrôle et la vérification permanente des connaissances enseignées; c) *l'autocontrôle* qu'il faut inculquer aux élèves; d) *l'exigence* d'une grande exactitude dans les réponses des élèves et dans toute leur activité liée à notre objet d'étude. Bien entendu, pour

appliquer ce principe, le professeur doit lui-même connaître parfaitement son objet d'étude et l'enseigner sans aucune erreur.

En général, il ne faut pas oublier que ces principes didactiques se complètent et se conditionnent réciproquement et que dans le processus de l'enseignement ils se réalisent dans leur étroite corrélation.

3. La corrélation avec la langue maternelle

Dans un chapitre précédent on a parlé du processus psychologique de l'acquisition d'une seconde langue par rapport aux influences de la langue maternelle. En effet, dans la langue maternelle le langage est acquis parallèlement au développement de la pensée de l'enfant et à l'école le développement de son langage maternel coïncide avec sa formation intellectuelle. De cette façon, langage et pensée vont de pair.

Quand l'élève est appelé à l'âge de 11—12 ans à apprendre une nouvelle langue, les habitudes d'expression relativement correcte qu'il a déjà acquises à la langue maternelle viennent tout naturellement influencer les habitudes à acquérir. On constate alors des erreurs de prononciation, de lexique et de grammaire dues aux analogies avec les choses déjà connues.

Rappelons parmi les difficultés les plus fréquentes rencontrées par l'élève roumain qui apprend le français la prononciation des voyelles [oe] et [y], des voyelles nasalisées etc., qu'on ne trouve point dans sa langue maternelle. La langue maternelle devient ainsi un premier obstacle sérieux à l'acquisition d'une langue étrangère.

D'autre part, il y a des sons, des mots, des structures grammaticales qui sont communes au roumain et au français. A cet égard la langue maternelle devient un appui sérieux dans l'acquisition de nouvelles habitudes de prononciation et d'expression correctes en français.

Le rôle du professeur, qui devra parfaitement connaître la structure des deux langues, sera donc très clair: a) *Prévenir* et *combattre* les influences négatives *(les interférences)*; b) Pro-

céder au *transfert* des influences positives. Pour réaliser ces objectifs, une comparaison attentive entre les deux langues s'impose, afin de distinguer en quoi consiste le spécifique de l'une par rapport à l'autre et pour connaître la nature des fautes, ainsi que les difficultés rencontrées par les élèves.

Par exemple, en ce qui concerne le lexique on confond souvent le genre, sous l'influence du roumain, mettant au féminin des mots comme: le monde, le problème, le banc, le livre, le thème, le légume, le pays, le jardin, un anniversaire, un orchestre, un insecte, un ongle, un automne etc., ou bien au masculin des mots comme: une horloge, une idole, etc. Le mot „ajouter" est traduit par „a ajuta", on dit élibération, promission, stadion etc. (au lieu de libération, promesse, stade) . . .

L'interférence peut être combattue à force d'exercices répétés, jusqu'à l'automatisation, de la forme correcte, afin d'éviter l'analogie erronée.

Par exemple, on pourra, au moyen d'exercices imprimés sur la bande, habituer les élèves à l'utilisation correcte des verbes français conjugués avec l'auxiliaire être, à l'emploi de l'article partitif etc., où les élèves se laissent influencer par les structures roumaines et où ils sont souvent tentés de commettre des fautes.

Le philologue Bréal disait: „Pour apprendre une langue étrangère il faut commencer par oublier sa langue maternelle". Pour y parvenir, le procédé de la comparaison nous servira surtout pour introduire les élèves dans la langue étrangère apprise. Son rôle, très important *au début*, va devenir plus sporadique et spécifique.

Nous avons dit: „au début", mais voici une recommandation à laquelle il faudra réfléchir: „Au début de son apprentissage, l'élève doit d'abord soutenir le choc d'une langue qui lui est totalement étrangère; il doit acquérir quelques automatismes indispensables; pendant ces quelques semaines — pas plus — il est peu pratique de trop insister sur les comparaisons avec la langue maternelle. Cependant, immédiatement après, il faudra utiliser, de plus en plus, ces ressources enrichissantes"

(Al. Lorian, dans: „Le Français dans le monde", no. 14, 1966, p. 17).

Il faut souligner d'ailleurs que la comparaison contribue aussi à une meilleure connaissance de la langue maternelle, de ses phénomènes et lois spécifiques.

Le procédé de la comparaison pourra être utilisé à n'importe quelle étape de la leçon, mais, on procèdera avec tact et mesure. L'utilisation abusive de la comparaison pourrait nous ramener à la méthode grammaticale périmée „lire-traduire".

A la vérification des connaissances, le procédé de la comparaison pourra être utilisé de la manière suivante: en vérifiant les devoirs écrits, le professeur pourra demander aux élèves de traduire les propositions qui contiennent des fautes, pour expliquer la nature de l'erreur, commise souvent sous l'influence de la langue maternelle, (Par exemple: Je doute qu'il vient — au lieu de Je doute qu'il vienne, bien qu'il est content au lieu de: bien qu'il soit content, etc.); en vérifiant le contenu d'un texte, le professeur demandera aux élèves de traduire quelques mots ou expressions, ou bien un fragment etc.

Pendant l'explication de la nouvelle leçon, à l'occasion de l'enseignement du vocabulaire, parmi d'autres moyens pour la sémantisation du mot: le contexte, la démonstration à l'aide des illustrations ou des objets, la périphrase, les synonymes etc. l'équivalent du terme ou de l'expression idiomatique pourra être donné en roumain aussi, pour assurer une juste compréhension; à l'occasion de la lecture analytique du texte littéraire, on pourra recourir à la *traduction sélective* des passages plus difficiles. Comme nous l'avons déjà mentionné, les explications grammaticales seront faites de préférence en roumain, pour être plus facilement comprises et pour ne pas charger la mémoire des élèves par des définitions et des termes techniques qui ne leur sont pas d'une urgente nécessité.

A l'étape de la fixation des connaissances on pourra faire des analogies, ou souligner les différences de sens ou de structure grammaticale entre les deux langues. On pourra, de même, faire des traductions du roumain en français, pour illustrer une règle de grammaire induite, par exemple l'emploi des

pronoms compléments, l'accord du participe passé, la concordance des temps etc. De telles traductions seront données comme devoir à la maison; dans nos manuels on en trouve presque à chaque leçon.

Dans les classes supérieures, les élèves seront orientés de façon qu'ils trouvent eux-mêmes des analogies comparatives non seulement dans le domnaine de la langue, mais aussi dans celui de la littérature et de la stylistique, etc. Dans les dernières classes, le professeur sera en mesure de montrer, par exemple, la valeur stylistique de certains temps des verbes: du passé simple, du passé antérieur, du subjonctif imparfait et du plus-que-parfait (en voie de disparition dans le langage courant), en comparaison avec la pratique de notre langue. La transposition d'une langue à l'autre des proverbes, des gallicismes, des expressions idiomatiques, etc. constitue un moyen important pour enrichir les connaissances des élèves par la méthode comparative.

À l'aide des textes enregistrés sur le disque ou sur la bande, l'élève sera en mesure de saisir la différence d'intonation qui existe entre le français et le roumain. À cet égard, la tâche du professeur n'est pas du tout facile, car les interférences sont ici particulièrement fortes et rebelles.

De ce que nous venons de dire, on pourrait dégager les conclusions suivantes:

a) L'utilisation de la méthode comparative est dictée par des données psychologiques qui expliquent les particularités de l'acquisition des langues étrangères pendant l'adolescence.

b) La comparaison peut être utilisée avec beaucoup d'efficacité, mais elle exige du professeur une certaine compétence linguistique et une sérieuse connaissance de la langue maternelle des élèves et de la langue enseignée.

c) Le procédé de la comparaison doit être utilisé non pas comme un but en soi, mais comme un précieux auxiliaire pour l'acquisition correcte de la langue étrangère; cela implique l'exploitation des points d'appui offerts par les transferts et l'élimination des fautes dues aux interférences.

d) L'emploi de ce procédé contribue encore à développer chez les élèves l'esprit d'observation, en leur formant l'habitude

pronoms compléments, l'accord du participe passé, la concordance des temps etc. De telles traductions seront données comme devoir à la maison; dans nos manuels on en trouve presque à chaque leçon.

Dans les classes supérieures, les élèves seront orientés de façon qu'ils trouvent eux-mêmes des analogies comparatives non seulement dans le domnaine de la langue, mais aussi dans celui de la littérature et de la stylistique, etc. Dans les dernières classes, le professeur sera en mesure de montrer, par exemple, la valeur stylistique de certains temps des verbes: du passé simple, du passé antérieur, du subjonctif imparfait et du plus-que-parfait (en voie de disparition dans le langage courant), en comparaison avec la pratique de notre langue. La transposition d'une langue à l'autre des proverbes, des gallicismes, des expressions idiomatiques, etc. constitue un moyen important pour enrichir les connaissances des élèves par la méthode comparative.

À l'aide des textes enregistrés sur le disque ou sur la bande, l'élève sera en mesure de saisir la différence d'intonation qui existe entre le français et le roumain. À cet égard, la tâche du professeur n'est pas du tout facile, car les interférences sont ici particulièrement fortes et rebelles.

De ce que nous venons de dire, on pourrait dégager les conclusions suivantes:

a) L'utilisation de la méthode comparative est dictée par des données psychologiques qui expliquent les particularités de l'acquisition des langues étrangères pendant l'adolescence.

b) La comparaison peut être utilisée avec beaucoup d'efficacité, mais elle exige du professeur une certaine compétence linguistique et une sérieuse connaissance de la langue maternelle des élèves et de la langue enseignée.

c) Le procédé de la comparaison doit être utilisé non pas comme un but en soi, mais comme un précieux auxiliaire pour l'acquisition correcte de la langue étrangère; cela implique l'exploitation des points d'appui offerts par les transferts et l'élimination des fautes dues aux interférences.

d) L'emploi de ce procédé contribue encore à développer chez les élèves l'esprit d'observation, en leur formant l'habitude

d'établir des rapports logiques entre les phénomènes étudiés.

e) Bien entendu, la comparaison a ses limites. Il ne faut pas oublier que nous devons aider les élèves à se dégager le plus tôt possible des influences de la langue maternelle lorsqu'ils parlent ou écrivent la nouvelle langue.

IV

MÉTHODES ET FORMES D'ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

1. Méthodes et procédés spécifiques utilisés dans l'enseignement d'une langue étrangère

Par le passé, quand on ignorait presque tout de la psychologie des langues, la méthode spécifique qui se trouvait à la base de l'enseignement des langues vivantes était calquée sur celle qu'on utilisait pour enseigner le latin et le grec. C'etait *la méthode „grammaire-traduction"* uniquement basée sur la traduction et les analyses grammaticales. Elle exigeait la confrontation permanente des mots, des expressions et des phénomènes grammaticaux de la langue étrangère avec ceux de la langue maternelle.

L'élève était obligé de penser dans la langue maternelle et il n'aboutissait presque jamais à se dégager du texte écrit et de l'influence de la langue maternelle.

L'étude de la grammaire avec toutes ses exceptions était prépondérante, on mémorisait les listes des mots et on apprenait par coeur quantité de textes en vers ou en prose. Les leçons prenaient souvent la forme de „grammaire comparée", et les applications pratiques et créatrices étaient ignorées.

Par cette méthode, les élèves parvenaient en général tout au plus à lire et à reproduire un texte, sans être capables de s'exprimer librement et correctement, sans pouvoir communiquer oralement avec ceux qui parlaient la langue respective.

Vers la fin du XIX^e siècle, une autre méthode, appelée *naturelle ou directe*, fait son apparition. Contrairement à la méthode grammaticale, cette méthode interdit le recours à la langue maternelle dans le processus de l'enseignement de la langue étrangère. Ignorant le processus psychologique qui se trouve à la base de l'acquisition d'une seconde langue, la méthode directe prétendait faire apprendre cette langue par la même voie naturelle que l'on constate à l'acquisition de la langue maternelle. L'explication des nouveaux mots était faite soit par la démonstration pratique, quand il s'agissait de mots concrets, soit à l'aide de la mimique, des synonymes ou des périphrases, quand il s'agissait de notions abstraites. L'enseignement systématique de la grammaire était négligé.

Cette méthode présentait pour les élèves l'avantage d'entendre pendant l'heure de classe uniquement la langue étrangère. Leur attention n'était plus partagée entre les deux langues. Toutefois, elle présentait bien des côtes faibles: tout d'abord il est impossible de faire penser, dès le début, exclusivement dans la langue étrangère; ensuite, dans l'explication de la prononciation, de la grammaire et du lexique, la comparaison avec la langue maternelle s'impose; enfin, il serait paradoxal d'expliquer aux élèves les théories de la prononciation, les règles de la grammaire — par exemple l'emploi de l'article partitif, de l'adjectif possessif etc. — et la signification des notions abstraites, dans une langue pour eux totalement inconnue. „Lorsque l'explication d'un mot exigerait une demie heure d'acrobatie et de mimiques (pour être peut-être compris de travers en fin de compte) il sera beaucoup plus expédient d'en donner tout simplement la traduction", dit le professeur A. Roche, dans son ouvrage *L'étude des langues vivantes* (Paris, 1955, p. 54).

Par la sélection de ce qui est positif dans les deux méthodes ci-dessus exposées, notre école a adopté, il y a déjà assez longtemps, une *méthode active mixte* qui a un caractère éclectique et *complexe*. Basée sur des considérations psychopédagogiques, elle recommande tantôt la comparaison et la traduction, tantôt l'explication directe, selon la nature du sujet à traiter et le niveau des élèves.

Pour l'acquisition d'une prononciation et d'une intonation correctes, on exige de nombreux exercices effectués dans des leçons initiales purement orales. L'enseignement des connaissances doit suivre une rigoureuse gradation méthodologique. On accordera toute l'attention au langage écrit et à l'orthographe, quand leur tour sera venu.

L'explication du vocabulaire est faite de préférence directement, par une conversation introductive en français; cependant, la traduction des mots n'est pas exclue.

L'enseignement de la grammaire ne constitue pas un but en soi, mais il vise à ce que les connaissances grammaticales soient consciemment assimilées par les élèves, bien fixées et ensuite intégrées dans la pratique de leur langage; pour y aboutir la comparaison avec la langue maternelle constitue le principal moyen.

Bien sûr, on recommande, dès que possible, l'emploi presque exclusif du français pendant les leçons. C'est à juste titre que deux des méthodiciens pionniers de l'enseignement du français dans notre pays, M. Perieţeanu et M. Lăzărescu, constatent que „la classe de français est le théâtre de guerre entre deux langues, l'une cherchant à prendre la place de l'autre". (Dans: „Întrumări metodice, Bucureşti, 1938).

De toute façon, dans ce cas, il faut favoriser la victoire de la seconde . . .

2. Autres méthodes et procédés

À côté de ces formes d'activité qui sont spécifiques à l'enseignement des langues étrangères, nous disposons aussi de certaines méthodes et procédés qui sont communs à la plupart des disciplines. Parmi ces méthodes, les plus importantes sont: *l'exposé, la conversation, la démonstration* et *les exercices.*

A) **L'exposé:** Cette méthode est utilisée dans l'enseignement des langues, surtout dans les classes où l'on apprend la littérature, afin de présenter une époque, une biographie, le contenu d'une oeuvre, ou bien pour systématiser une matière déjà parcourue.

Le déploiement de l'exposé est fait d'après un plan établi

et écrit au tableau noir soit au début, soit au fur et à mesure du récit. Ce déploiement aura les étapes suivantes:

a) *la préparation des élèves* pour une participation active: on exposera le plan de l'exposé qui va suivre ou l'on posera un problème intéressant se rapportant à leurs connaissances antérieures, en guise d'introduction.

b) *l'exposé* ne sera pas fait „d'un souffle", mais il sera entrecoupé par des questions posées aux élèves, sur une date importante, d'ordre historique, sur un fait appris auparavant, le sens d'un mot etc. Tout cela, afin de maintenir en éveil leur attention;

c) *les conclusions* qui s'en dégagent. Il faudra à la fin de la leçon vérifier si les élèves ont bien compris l'exposé.

Les principales conditions d'un bon exposé sont les suivantes:

— le choix des faits à exposer: ils doivent être originaux et intéressants;

— *la clarté, la concision et l'accessibilité:* on tiendra compte du degré moyen de compréhension des élèves;

— *le caractère intuitif et émotif:* les faits exposés doivent être à même de créer dans la conscience des élèves des impressions vives et d'assurer leur participation affective aux événements exposés;

— *la correction du langage et l'élégance de l'expression:* il faut tenir compte du fait que le professeur constitue le plus souvent le seul modèle d'expression correcte et littéraire dans la langue étrangère.

B) **La conversation,** qui constitue un dialogue entre le professeur et la classe ou entre les élèves eux-mêmes, est la méthode la plus utilisée dans l'enseignement des langues étrangères. Par cette méthode toute la classe est stimulée et les élèves ont l'occasion d'utiliser constamment leurs connaissances de langue.

La conversation peut être utilisée dans toutes les étapes d'une leçon en classe. En voici quelques formes d'emploi:

La vérification des connaissances lexicales et grammaticales, du contenu d'un texte sera faite à l'aide des questions-réponses.

La transition à la nouvelle leçon sera faite aussi par des questions posées aux élèves, pour enchaîner les nouvelles connaissances à celles déjà acquises ou bien pour faciliter l'introduction dans la matière qui va être enseignée en évoquant des aspects de l'expérience des élèves, par l'intuition des images etc.

A l'étape de l'explication de la nouvelle leçon — *la communication des nouvelles connaissances* — la conversation aura un rôle prépondérant:

L'explication des nouveaux vocables doit être faite par une *conversation introductive* où les élèves tâcheront de découvrir le sens du mot, en répondant aux questions du professeur et en utilisant ensuite ce mot dans un contexte conçu par eux.

La conversation en marge du texte lu a pour but de mettre en relief le contenu de la lecture et d'en faire ressortir les caractéristiques observées par les élèves (traits des personnages, particularités stylistiques etc.).

La conversation est encore utilisée à l'induction des nouveaux phénomènes grammaticaux. Par des questions, le professeur dirige la perception des élèves vers la règle grammaticale qu'on va induire et, toujours par des questions, on aboutira à la généralisation.

À l'étape de la *fixation des connaissances* on exigera des élèves de formuler, autant que possible, leurs réponses d'une manière originale, sans reproduire mécaniquement les expressions du texte étudié. Les élèves pourront être invités à se poser réciproquement des questions.

En général, la conversation doit stimuler la pensée des élèves et développer leur langage. Elle aide à vérifier les connaissances acquises, à intégrer le matériel récemment étudié dans celui qui a été appris antérieurement, à analyser les phénomènes étudiés, à synthétiser et systématiser les connaissances.

L'utilisation de la conversation comme méthode d'enseignement exige de la part du professeur une bonne préparation et de l'adresse pédagogique. Voici quelques conditions indispensables qui doivent être remplies pour que cette méthode soit efficace:

a) La question sera adressée à toute la classe, après quoi on attendra un temps suffisant pour que les élèves se concentrent sur la réponse à donner, et ensuite on désignera l'élève qui va répondre. (Les réponses en chœur ne sont pas admises).

b) Le problème de *questionner* est très délicat. On aura soin de formuler des questions claires, précises, comportant une seule réponse. Les questions doivent être simplement formulées et soigneusement maintenues au niveau des connaissances linguistiques de la classe. Les premières questions, sur un matériel nouveau, doivent être brèves et concrètes; on peut passer ensuite aux questions plus complexes, susceptibles de provoquer des réponses plus détaillées. Les questions doivent aussi être logiques, afin d'habituer les élèves à raisonner et à enchaîner leurs idées d'une manière cohérente. Relativement à ce problème, on a même affirmé que „le talent du professeur se réduit, ou peu s'en faut, au grand art socratique d'interroger".

c) Il est recommandable d'habituer les élèves à comprendre et à utiliser les diverses constructions interrogatives: interrogation directe avec ou sans inversion du sujet, interrogation indirecte etc.

d) Les réponses des élèves doivent être correctes et complètes au point de vue du contenu, clairement et correctement exprimées au point de vue grammatical et stylistique. Le professeur écoutera attentivement et patiemment même les réponses erronées et les fautes seront corrigées seulement à la fin, avec le concours de la classe.

e) Il faut éviter de répéter systématiquement les questions et même les réponses des élèves, ce qui affaiblit l'attention et rompt le rythme du dialogue.

C. **La démonstration** est utilisée pour clarifier certaines connaissances à l'aide d'un matériel intuitif et démonstratif.

Dans l'enseignement des langues étrangères, la démonstration peut être réalisée soit à l'aide des moyens intuitifs traditionnels: tableaux et matériel graphique, soit à l'aide des moyens techniques modernes.

Les moyens intuitifs: schémas, planches, tableaux synoptiques etc., servent surtout à éclaircir les problèmes de grammaire les plus difficiles. Par exemple, pour que les élèves voient la concordance des temps à l'indicatif, le schéma suivant leur sera très utile:

Timpul verbului în propoziţia principală	Felul acţiunii	Timpul cerut în subordonată la limba franceză	Timpul folosit în limba română
1. Prezent sau viitor	—	Orice timp cerut de înţeles	Orice timp cerut de înţeles
2. Timp trecut	a) simultană	Imperfect	Prezent
„	b) anterioară	Mai mult ca perfect	Perfectul compus
„	c) posterioară	Condiţional prezent	Viitor

Ce matériel intuitif peut être réalisé au fur et à mesure de l'explication — ce qui est recommandable — pour susciter l'attention des élèves; il peut être aussi confectionné d'avance et présenté aux élèves pendant le deploiement de la leçon. Le schéma du professeur doit être clair, exact et on pourra employer avec succès la craie de couleur pour mettre en relief les côtés les plus importants. Comme nous le voyons, le matériel démonstratif ci-dessus indiqué contient aussi des indications comparatives avec la langue maternelle, ce qui contribue à mieux éclaircir le problème. En général, les schémas démonstratifs facilitent, en rendant sensibles aux yeux des notions abstraites, une claire compréhension des rapports grammaticaux.

En ce qui concerne les moyens techniques, on peut mentionner surtout la bande magnétique dont les enregistrements

successifs révèlent la prononciation et l'intonation incorrectes, aidant à leur amélioration, par de nouveaux exercices variés et répétés.

La méthode de la démonstration peut être appliquée avec succès notamment à la transmission des nouvelles connaissances.

D. **Les exercices.** L'exercice est l'exécution consciente et répétée d'une opération, en vue de l'acquisition des habiletés et des habitudes. Dans l'enseignement d'une langue, les exercices ont un rôle très important, car ils donnent aux élèves l'occasion de prendre un contact direct avec la langue et d'appliquer les règles grammaticales apprises.

Du point de vue du contenu, les exercices utilisés dans l'enseignement d'une langue étrangère peuvent être analytiques et synthétiques.

a) *Les exercices analytiques* les plus fréquents sont:

— prononcer des sons isolés;

— trouver dans un texte les mots, les syntagmes où agit une règle ortho-épique ou grammaticale;

— traduire dans la langue maternelle ou de la langue maternelle des unités de langue isolées;

— compléter les propositions par des mots convenables;

— fixer la flexion de certains mots (formation du pluriel, du féminin etc.)

— répondre à un questionnaire etc.

b) *Les exercices synthétiques;*

— la lecture d'un texte sans traduction;

— la reproduction orale ou écrite du contenu d'un texte lu;

— la composition libre;

— la traduction littéraire et intégrale d'un texte.

Du point de vue de leur exécution, les exercices peuvent être *oraux* et *écrits*.

Les *exercices oraux* servent:

— à obtenir une prononciation et intonation correctes;

— à réemployer le vocabulaire nouvellement acquis, en vue de son assimilation;

— à lire d'une manière correcte et expressive un texte;

— à appliquer les règles de grammaire nouvellement apprises;

— à acquérir les structures fondamentales d'une langue étrangère;

— à consolider les connaissances acquises par une fixation solide; et, enfin, à former chez les élèves les habiletés et les habitudes d'expression correcte, qui vont se transformer graduellement en automatismes verbaux.

Les exercices écrits servent:

— à développer des habitudes de travail indépendant et créateur;

— à développer chez les élèves l'esprit d'observation;

— à créer chez les élèves les automatismes d'une orthographe correcte et d'une parfaite expression écrite.

Les exercices oraux et écrits s'entremêlent souvent et se complètent réciproquement.

Pour que les exercices atteignent leur but, le principe théorique qui se trouve à leur base devra être bien compris par les élèves; les exercices devront être judicieusement élaborés et très variés, pour maintenir constamment en éveil l'attention et l'intérêt.

Très intéressants et utiles pour les élèves sont, notamment, les *exercices structuraux,* dont nous allons parler plus largement dans une autre partie de notre cours. Ils ont l'avantage de la nouveauté, de l'inédit et la motivation de leur utilité immédiate.

En tant qu'exercices écrits, on pourra appliquer avec succès la *copie,* la *dictée* et surtout la *composition* pour les classes les plus avancées. Celles-ci auront toujours à la base un objectif précis, par exemple l'application de quelques règles grammaticales, l'emploi d'un vocabulaire se rapportant à un certain thème etc. Il va sans dire que les exercices écrits devront être toujours préalablement préparés avec l'aide des élèves.

Pour conclure, il faut souligner que l'emploi des méthodes et des procédés les plus adéquats dépend essentiellement de la maîtrise didactique du professeur. En réfléchissant bien à la tâche à remplir, en tenant compte de la psycho-pédagogie de

l'enseignement d'une langue étrangère et des principes didactiques appliqués au spécifique de sa discipline, il pourra conduire progressivement ses élèves à l'application correcte et ensuite à la possession effective des connaissances assimilées.

3. L'emploi des moyens techniques audio-visuels dans l'enseignement des langues vivantes

On entend par moyens techniques audio-visuels des langues vivantes les auxiliaires qui, à part les textes écrits, peuvent contribuer à la compréhension par l'oeil et par l'oreille. Quelques auxiliaires visuels ont été employés depuis longtemps: tableaux muraux, illustrations, gravures, photographies, albums, cartes, matériel concret de toute sorte. A cette liste on peut ajouter les tableaux phonétiques, montrant les organes phonateurs et les diverses positions de la langue etc. Les dessins schématiques, exécutés au tableau par le professeur sont aujourd'hui encore vivement conseillés. On peut y ajouter un moyen visuel de date plus récente, le tableau de feutre.

De nos jours, d'autres moyens, dus aux découvertes de la technique électronique, trouvent leur utilisation de plus en plus intense dans l'enseignement: magnétophone, disque, diapositives, films fixes, films animés, films sonores, radio et télévision.

Ces moyens techniques audio-visuels sont employés aujourd'hui dans l'enseignement de presque toutes les disciplines, mais leur emploi est plus efficace dans l'étude des langues étrangères. En s'adressant en même temps aux yeux et aux oreilles, ils activent les élèves, en éveillant leur intérêt et leur attention et en favorisant la formation des automatismes indispensables à la maîtrise d'une langue.

Pour obtenir de bons résultats, en appliquant ces moyens, il faut tenir compte de deux aspects importants:

a) un aspect technique: savoir manier ces instruments; et

b) un aspect méthodologique: savoir en tirer un maximum de profit.

Il sera chose assez aisée pour le professeur de s'initier au maniement du pick-up, du magnétophone et de l'appareil de pro-

jection, par exemple; il lui sera cependant bien plus difficile de diriger un laboratoire de langues et pour cela une formation spéciale lui sera nécessaire.

Comme dans nos écoles l'emploi de ces moyens n'est pas encore généralisé, les élèves devront se rendre compte, dès le début, que cette méthode n'est pas un simple divertissement, mais un système de travail sérieux. Il faut démontrer aux élèves qu'ils apprennent mieux tout en voyant et en écoutant.

Parmi les moyens les plus utilisés dans nos écoles, le *magnétophone* occupe, et à juste titre, une place de plus en plus grande. En effet, le magnétophone est facilement maniable, on peut l'arrêter et le faire marcher à volonté, effacer, réimprimer, enregistrer des émissions radiophoniques pour les présenter aux élèves etc. L'élève écoute et il s'évertue à comprendre et à imiter celui qui parle. On peut imprimer le langage de l'élève, corriger les fautes, réimprimer et voir la différence, pour qu'il se rende compte lui-même de ses difficultés. Le pédagogue François Closset dit: »Celui qui entend sa propre voix a l'impression d'un „miroir sonore"«. Par ce moyen, les élèves sont invités, donc, à un exercice d'auto-correction, en vue d'acquérir une prononciation et une intonation correctes. C'est pour cela que le magnétophone nous sera d'un réel profit, surtout dans la première étape de l'enseignement du français (les leçons orales), quand notre principal soin doit être de former chez nos élèves de nouveaux réflexes auditifs, afin qu'ils sachent entendre et prononcer des sons tout à fait nouveaux pour eux.

Pour travailler avec le magnétophone, les spécialistes recommandent deux sortes d'activités: *d'audition* et *d'enregistrement*.

Le but des leçons dites *d'audition* sera surtout la formation des habitudes d'une juste prononciation et intonation, mais aussi celui d'acquérir des structures pour les premiers exercices de conversation. Le professeur apportera en classe une bande imprimée qui contiendra un texte parlé par une personne qui possède le français à la perfection. (S'il est possible, le contenu de ce texte pourra être projeté à l'aide des diapositives ou d'un film fixe). Les étapes d'une telle classe de langue seront:

a) *Préparation des élèves:* avant, de faire passer la bande, on va expliquer le contenu du texte, on va attirer leur attention sur

certaines expressions, sons spécifiques, structures grammaticales, etc. b) *Première audition* de la bande, les élèves n'ayant aucun texte sous les yeux. Les élèves diront ce qu'ils ont compris d'emblée. c) *Seconde audition* de la bande (et l'audition sera reprise plusieurs fois, s'il est nécessaire) suivie d'une conversation plus détaillée entre le professeur et les élèves sur le texte. d) *Exercices pratiques* sur les structures du texte, pour créer des automatismes.

Dans la phase initiale surtout, le professeur devra organiser aussi des activités *d'enregistrement.* Cette activité commence par une courte conversation introductive sur le texte qui sera imprimé. Ce texte sera choisi en rapport avec le but poursuivi: prononciation correcte de quelques voyelles ouvertes ou fermées, des voyelles nasalisées, l'acquisition de l'habileté d'une juste intonation etc. Après avoir lu le texte à plusieurs reprises, après la vérification de la prononciation des élèves et la correction nécessaire, on procède, à l'enregistrement. Pour donner l'exemple, on imprime d'abord la voix du professeur: ensuite celle des meilleurs élèves et on passe finalement aux élèves les plus faibles et les plus timides. Après avoir écouté la bande, on en fait la critique, en premier lieu par les élèves puis par le professeur. Après la discussion on réimprime les voix et on vérifie le progrès. Bien entendu, faute de temps, le professeur pourra programmer la séance d'enregistrement dans les activités en dehors de la classe.

Outre cela, le magnétophone est un moyen très efficace pour effectuer des exercices structuraux de substitution et de transformation, à l'aide du blanc sonore, ce que nous allons voir dans une leçon suivante.

Dans l'enseignement de la lecture littéraire, il est très utile, à notre avis, que les élèves réentendent, après la lecture modèle du professeur, le texte dans la lecture d'une voix française („native — speaker"). Cette lecture imprimée précédera le commentaire du texte et, à la classe prochaine, la vérification des connaissances. Elle ne pourra pourtant remplacer la

voix du professeur, même si la lecture de celui-ci est moins parfaite. Voici, là-dessus, l'opinion du professeur Fr. Closset: „D'autre part, l'artifice ne remplacera jamais la vie: le meilleur disque (ou bande magnétique, ajoutons-nous) ne peut se substituer au professeur. C'est que la parole directe, exprimée par une personnalité vivante, produit des effets communicatifs auxquels ne peut prétendre la parole reproduite mécaniquement....

D'autres services rendus par le magnétophone:

— Favorise *la dictée* non seulement pour des exercices d'orthographe, mais aussi pour préparer les élèves à l'écoute de la radio, de la télévision et de toute autre forme de discours.

— Facilite la tâche du professeur, en assumant le rôle des répétitions fastidieuses. Il impose un rythme que le professeur ne peut tenir. La machine ne se lasse pas et ne perd pas patience. En revanche, elle exige des efforts sérieux de la part du professeur qui doit soigneusement préparer les textes à enregistrer. Les techniques modernes, dit *H. Evrad*, obligent les professeurs à se déployer et les élèves à s'employer" (La revue „L'Éducation Nationale", no. 1/1966).

Le disque est un moyen qui présente beaucoup d'avantages et un seul désavantage: son emploi est plus rigide que celui du magnétophone. Mais il fournit à l'élève et au professeur (car il en a besoin aussi) de vrais modèles de prononciation et d'élocution dans l'interprétation des voix françaises authentiques.

Du point de vue pratique, le disque est plus accessible, car pour la bande magnétique il faut avoir à sa disposition un Français, dont la voix soit enregistrée, en vue des exercices et de la lecture expressive, ce qui n'est pas toujours possible.

Le disque est aussi un bon moyen pour la mémorisation d'un texte. Pour apprendre par coeur une poésie, par exemple, après avoir saisi le contenu et le sens de chaque mot, après la lecture du professeur et celle des élèves, le disque favorise l'apprentissage par coeur, strophe par strophe, de cette poésie et assure l'acquisition de l'intonation et de la diction de l'artiste qui l'a récitée.

Le disque constitue aussi un excellent moyen pour apprendre les chants français. L'importance de l'apprentissage des chansons populaires françaises est incontestable. Tout en s'amusant, les élèves apprennent ainsi non seulement à pratiquer la langue avec sa diction et son articulation correctes, en saisissant sa qualité intime, mais aussi à connaître la vie intime et le caractère du peuple français.

Le rôle du disque dans la classe de langue sera:

— de constituer un modèle de prononciation et d'intonation correctes;

— de présenter la langue dans son rythme naturel;

— de permettre une reconcentration après l'analyse qui a disséqué le texte;

— d'être un point de départ pour la conversation.

Le magnétophone à double piste se trouve à la base de la création d'une installation moderne qui constitue un moyen important pour enseigner les langues vivantes: *le laboratoire de langues.* Il est installé dans une salle insonorisée, où les élèves travaillent dans des cabines individuelles, sous la surveillance du professeur. Celui-ci peut entrer en contact, de sa table de contrôle, à chaque instant, avec n'importe quel élève pour lui donner des indications et corriger ses fautes. L'élève est obligé d'écouter au moyen d'écouteurs, de parler et parfois d'écrire. Sur une piste est inscrite la leçon modèle, l'élève répète, il imprime sur l'autre la sienne, efface sur sa propre initiative ou sur celle du professeur, et répète à nouveau. Il est appelé à déployer ainsi une intense activité. Dans cette situation, même le plus timide vainc son inhibition. Le laboratoire permet de fixer les mécanismes phoniques (intonation, rythme) et de résoudre des exercices structuraux, afin de former des automatismes.

Malgré les grands services que le laboratoire rend à l'enseignement des langues, il ne peut être considéré qu'un accessoire, un complément du travail accompli en classe, de même que tout moyen audio-visuel.

Les diapositives font partie des techniques visuelles. Ce sont des photos en couleurs que l'on projette devant les élèves.

Comme l'image ne bouge pas, on a le temps d'accompagner sa présentation de l'explication du vocabulaire et des mécanismes grammaticaux nécessaires, sans faire appel à la langue maternelle. L'application de ce moyen comporte les étapes suivantes: a) conversation introductive; b) description des images sous forme de récit (faite par le professeur); c) description des images de mémoire (faite par les élèves). En mettant les élèves en contact avec des images artistiques, on contribue aussi à leur éducation esthétique. Les diapositives ont l'avantage d'être assez facilement fabriquées et presque chaque école possède un appareil de projection. Il serait à souhaiter que tout professeur de langues vivantes eût à sa disposition une collection de diapositives, un pick-up et un magnétophone.

Un autre moyen visuel est *le film fixe*. C'est une pellicule réduite à sa forme la plus simple, qui présente une suite d'images groupées autour d'un thème. Ces images peuvent concentrer l'attention des élèves sur un paysage ou sur l'attitude et le comportement de certains personnages. On peut arrêter ou répéter les images, afin que l'élève puisse bien observer les diverses séquences. Le film fixe peut être accompagné d'une bande magnétique explicative.

Quant à son application pratique, on peut procéder de la manière suivante: Avant de passer le film, le professeur explique le matériel qui va être enseigné. Ensuite on passe les images du film, sans explications. On laisse un moment libre pour que les élèves regardent chaque image. Puis on fait marcher parallèlement la bande. L'attention de l'élève est maintenant concentrée notamment sur ce qu'il entend. Chaque image est donc accompagnée de l'explication respective. Après, on passe encore une fois la bande entière, sans film, et, comme pour n'importe quel texte, on donne des explications de détail, réplique après réplique, pour que le sens de ce qu'on a entendu soit bien compris. Ensuite on passe le film sans bande et les élèves expliquent chaque image en français. Enfin, on enlève images et bande, et les élèves racontent ce qu'ils ont vu et entendu, en employant le vocabulaire et les structures acquises.

Les images projetées (diapositives et films fixes) présentent les avantages pédagogiques et culturels suivants:

— suscitent un vif intérêt;

— servent de support pour les leçons orales initiales, réduisant la nécessité de la traduction;

— donnent priorité à l'expression orale (les mots nouveaux sont écrits au tableau seulement à la fin de la leçon);

— offrent l'occasion de parler sans attendre toujours les questions du professeur;

— mettent les élèves dans le contexte de la civilisation et de la manière de vivre du peuple français.

Il y a encore des moyens audio-visuels plus complexes, dont l'importance dans l'enseignement peut être considérable, mais qui, à l'heure actuelle, constituent uniquement un auxiliaire dans notre travail didactique. Ce sont:

Le *film sonore* et la *télévision.*

Le *film sonore* est un fragment de vie réelle. Il favorise l'activité indépendante des élèves, car ceux-ci doivent se débrouiller tout seuls durant la projection, et permet, en même temps, de faire entendre le français dans son rythme habituel.

Pour que cet auxiliaire soit efficace, il sera nécessaire de préparer en quelque sorte la participation à un film français et surtout d'organiser, après la projection, des discussions sur ce qu'on a vu et entendu.

Une grande place dans l'enseignement, en général, et dans celui des langues vivantes, en particulier, a été prise dernièrement dans de nombreux pays, par la télévision. Les émissions destinées à enseigner une langue étrangère par la télévision s'adressent successivement aux débutants, aux moyens et aux avancés. Mais, en général, la progression pédagogique y est sacrifiée au profit de la variété, qui est nécessaire pour conquérir et conserver le public, donc pour lui plaire.

Voici à titre informatif quelques exemples où l'on voit comment on peut réaliser un enseignement de langue télévisé. Il s'agit, bien sûr, de cours déroulés en dehors de l'école, mais qui peuvent venir en aide à l'activité didactique.

Dans un cours pour les avancés, à la télévision suédoise:

Pour enseigner:	*Moyens visuels proposés:*
— Des proverbes et des expressions consacrées	Dessins et animation
— Les jargons professionnels . .	Extraits de films: un milieu d'imprimeurs, un bateau de guerre.
— Les mots superflus	Lettres commerciales, publicité.
— Les erreurs de langage parlé	Interviews impromptus
— Les synonymes et leur variation émotionnelle	La même aventure racontée par un jeune garçon, par un homme mûr et par un vieillard, etc. etc.

Dans les programmes français sont strictement appliqués les principes de la fréquence et de la disponibilité des mots du „français fondamental". Les cours sont liés aux situations de la vie quotidienne. Les phrases ont une utilité immédiate. La répétition des structures, en vue de présenter par la méthode inductive quelques règles de grammaire, n'est pas du tout monotone. Avec beaucoup de subtilité est faite la fixation des mots nouveaux et des idiomes. Par exemple, la première leçon du cours „*En France comme si vous y étiez*" introduit d'un coup toutes les nasales dans la proposition: „Garçon, un bon vin blanc!". Afin que la mémoire visuelle vienne au secours de la mémoire auditive, on recourt à des images frappantes: la négation s'apprend en faisant un sandwich, le futur en regardant un cortège de chats etc. Un autre cours: „*Les Français chez vous*" a été réalise sous le double patronage du Ministère de l'Éducation Nationale et du Ministère des Affaires Etrangères. Un troisième cours s'appelle „Mesdames, Messieurs . . ." et il y en a d'autres encore.

Pour intensifier l'emploi de cet important moyen d'enseignement on a recours à ce qu'on appelle *le circuit fermé de la télévision*. Son installation comprend un studio où le „téléprofesseur", qui doit être un „maître chevronné", fait sa leçon et des salles de classe où il y a des récepteurs ordinaires. Entre le studio et les récepteurs, les images et les sons sont transmis par des câbles. La portée du réseau est limitée à quelques kilomètres. La leçon du „téléprofesseur" peut donc desservir plusieurs classes ou écoles où les élèves travaillent sous la sur-

veillance des moniteurs. Cependant, ce moyen qui peut être très utile pour l'enseignement d'autres objets d'étude, convient moins à celui des langues, où l'élève doit *parler* et non seulement écouter. On continue les expériences pour remédier à cet inconvénient. (Au Lycée de Sèvres, par exemple). Une école expérimentale, qui fonctionne uniquement sur la base du circuit fermé de télévision, a été récemment inaugurée à Marly-le-Roi.

Chez nous, de même, l'expérimentation de l'utilisation de la télévision scolaire est en cours.

Dans l'enseignement, la télévision a ses limites, mais aussi ses avantages: a) un public immense peut profiter de ses leçons; b) elle présente en même temps la langue et la culture d'un peuple.

En général, à la suite des recherches et des expériences sur les effets de l'emploi de la télévision dans l'enseignement — y compris dans celui des langues — on est arrivé à quelques conclusions positives: a) l'emploi de la télévision développe le goût pour l'étude chez les élèves; b) la télévision scolaire encourage surtout les élèves timides à s'instruire pour eux-mêmes en dehors de la classe.

Un moyen technique relativement simple qu'on pratique en divers pays est la *radiovision*, appelée aussi „la télévision du pauvre". C'est une émission radiophonique pour les élèves, qui peuvent suivre les textes dans des brochures illustrées, préalablement diffusées.

Aux moyens techniques présentés on peut ajouter un autre, qui devient „technique" seulement s'il s'accompagne d'une bande magnétique. C'est le *tableau de feutre*. Il est formé d'un morceau de feutre ou de drap d'une couleur sombre, sur lequel on fait mouvoir des figurines et des objets qui représentent le matériel qu'on veut enseigner. En réalité, il remplace les diapositives et se prête à l'utilisation seulement dans les classes de débutants.

On peut utiliser ce moyen soit pour illustrer une leçon du livre, par exemple „Dans la salle à manger" (V-e), „Le petit Jean part en excursion" (VI^{e}), soit comme prétexte pour l'acquisition de quelques structures et expressions caractéristi-

ques. On imagine, par exemple, une promenade dans les rues d'une ville inconnue, pour enseigner la manière d'interroger, les formules de politesse (je vous en prie, s'il vous plaît, merci beaucoup etc.). Le tableau de feutre contribue à la formation des automatismes de langage, surtout par les possibilités de varier les relations entre les objets, exposés, et d'offrir ainsi maints sujets de conversation.

En conclusion, les moyens techniques audio-visuels apportent leur contribution considérable à la réalisation du but principal de l'enseignement des langues: faire parler librement et comprendre parfaitement. Ces moyens facilitent les exercices phonétiques, les répétitions, les auto-corrections. Ils rendent possible l'acquisition des mécanismes fondamentaux du langage, sans l'appui immédiat de la langue maternelle. Et, enfin, ils répondent au besoin de rendre l'enseignement plus moderne et plus actuel. (Relativement à ce sujet on pourra consulter l'ouvrage du professeur Marcel Saraş: „Mijloacele tehnice audio-vizuale", paru en 1967).

4. La technique des exercices structuraux

Dans le chapitre consacré aux rapports de la méthodologie avec la linguistique on a montré ce qu'on peut entendre, en général, par la notion de „structure". Voici maintenant quelques détails qui nous renseignent sur la possibilité d'appliquer le procédé de l'analyse structurale dans le processus de l'enseignement des langues.

Tout d'abord, il s'agit de préciser la notion de structure. Le professeur René Michéa donne une définition assez large, mais très souvent citée: „Si nous nous plaçons à un point de vue strictement utilitaire, celui de la pédagogie pratique, nous disons qu'une structure n'est premièrement que l'agencement des mots dans une phrase particulière; deuxièmement, d'une façon plus abstraite, c'est une manière d'agencer les mots, par conséquent une *tournure qui se retrouve dans un plus ou moins grand nombre de phrases;* troisièmement, sur le plan psychologique, qui sera pour nous le plus important, c'est *l'habitude* qui est liée à l'emploi de cette tournure. C'est-à-dire qu'à ce

niveau de signification, „structure" devient synonyme de mécanisme, d'automatisme . . ." (Dans: la „Revue des langues vivantes" no. XXIX, 1963, p. 3).

On a encore défini la structure comme un moule dans lequel est coulée une pensée quelconque, dans une certaine langue (Jean Guénot). D'après ce moule, en appliquant *la méthode de la commutation* (le remplacement d'un élément linguistique par un autre sur le même plan) on peut faire des „exercices structuraux" qui permettent d'obtenir des phrases analogues et de fixer certaines habitudes linguistiques nouvelles. (C'est l'„usine structurale", selon le même auteur.)

Comme pour les mots, les structures qui représentent un intérêt accru pour la méthodologie de l'enseignement des langues sont celles dont la fréquence est plus grande. Elles s'appellent aussi *fondamentales*. Ces structures, après avoir été reconnues et assimilées par les élèves, peuvent servir de modèle („pattern-drills") pour en construire d'autres, analogues.

Le modèle est donc une entité linguistique où l'on peut remplacer certains composants, sans altérer l'ensemble de la structure.

L'automatisation de ces nouvelles structures permet, peu à peu, à l'élève de prendre conscience de l'organisation du système de la langue, ce qui lui ouvrira ensuite la voie vers les généralisations d'ordre grammatical.

(Il convient de souligner dès le début que, pour effectuer avec succès ces exercices, l'utilisation du magnétophone sera d'une grande utilité.)

Les exercices structuraux les plus usités sont: a) de *substitution* et b) de *transformation*.

a) La substitution peut être *simple*, quand on remplace un seul mot ou un groupe de mots formant un segment du modèle. Par exemple en prenant le modèle: *Jean mange des pommes*. En premier lieu, on pourra remplacer le sujet par: il, Marie, elle, l'élève, l'homme, etc., le verbe par: cueille, achète, vend, voit, veut; le complément direct par: poires, prunes, cerises, etc. La substitution est *multiple* quand on remplace plusieurs segments de la phrase donnée. Jean mange des pommes. L'élève mange des cerises (la substitution a été faite tant

pour le sujet que pour le complément direct). Les mots par lesquels on fait la substitution s'appellent des *stimulus*.

b) Les exercices de *transformation* sont plus compliqués, car l'élève doit opérer un *changement* de structure qui lui a été indiqué. Par exemple la transposition d'un verbe du présent à un autre temps, l'application de l'accord du participe passé, le remplacement du substantif par le pronom personnel complément (Je vois l'élève = je le vois) etc. Ces exercices peuvent contribuer à stimuler la conversation. Par exemple: Jean mange des pommes (stimulus: et vous des prunes). Je mange des prunes. (Stimulus: et votre père du rôti) — Mon père mange du rôti, etc.

Chaque exercice sera précédé d'instructions précises imprimées sur la bande, données de préférance dans la langue maternelle pour être bien comprises par les élèves. („Înlocuiți prezentul verbelor din propozițiile care vor urma cu perfectul compus" etc.).

L'exercice imprimé sur la bande comprendra quatre étapes: a) audition du modèle; b) blanc sonore pour la réponse de l'élève; c) réponse correcte fournie par la bande; d) blanc sonore pour reproduire la réponse correcte.

Par leur rythme varié et rapide (dû à la bande magnétique qui n'attend pas et ne pardonne pas) ces exercices sollicitent constamment l'attention des élèves, et, par leur répétition, s'impriment plus facilement dans la mémoire, pour se transformer bientôt en automatismes.

En utilisant des exercices qui illustrent une certaine structure grammaticale, on parvient plus facilement à l'induction d'une règle grammaticale, en insistant, naturellement, non pas sur sa signification théorique, mais sur son application dans la pratique du langage.

Bien conçus, les exercices structuraux donnent de bons résultats surtout dans l'étape initiale de l'apprentissage et c'est pour leur efficacité à ce stade qu'ils sont utilisés à large échelon, surtout aux Etats Unis où ils sont nés.

En conclusion, les exercices structuraux constituent un excellent moyen pour mettre les bases de la langue étudiée. Mais, il faudra les rendre de plus en plus rares, à mesure que les

élèves seront capables d'exprimer leur pensée d'une manière indépendante. Car, comme l'a très bien dit le professeur Pierre Maubrey, de l'Université de Georgetown: „L'élève n'est pas un vase qu'on emplit, c'est un feu qu'on allume".

5. L'enseignement programmé appliqué à l'étude des langues

Cet enseignement de type nouveau se base sur les „programmes", c'est-à-dire sur la distribution de la matière à enseigner en unités élémentaires, pour aider l'élève à une auto-instruction guidée par le maître. Les exercices du programme sont soigneusement gradués, en respectant une stricte progression méthodologique. Chaque réponse exacte permet d'aller plus loin, mais chaque réponse erronée renvoie à la recherche de la réponse correcte.

Il y a deux sortes de programmation: a) *Le type „Skinner"* qui répartit la matière en chaînes très simples, d'après le schéma: stimulus — réaction — renforcement, donc: question — réponse — réponse correcte; b) *le type „Crowder"* (d'après le nom de leurs initiateurs), où la matière est divisée en unités ramifiées et où un choix de réponses est proposé. Un „sous-programme" permet, en expliquant les causes de l'erreur en cas d'une mauvaise réponse, de trouver la solution correcte.

Les principes sur lesquels cet enseignement est fondé sont les suivants:

a) *Le principe de la participation active:* l'élève est obligé à une activité intellectuelle intense.

b) *Le principe des petites étapes:* la progression se fait par petits pas.

c) *Le principe de la gradation successive:* l'élève doit acquérir des connaissances de plus en plus complexes, allant de difficulté en difficulté, pour que la matière entière soit assimilée sans lacunes.

d) *Le principe de l'écartement progressif des points d'appui:* à mesure de l'acquisition de certaines habitudes, la quantité des informations fournies pour la résolution du problème sera réduite.

e) *Le principe de la répétition:* pour éviter la répétition mécanique, les données qu'on va répéter seront accompagnées de nouvelles informations.

f) *Le principe du respect du rythme individuel:* chaque élève peut choisir le rythme de travail qui lui convient le mieux, en fonction de ses aptitudes intellectuelles.

g) *Le principe du renforcement immédiat de la réponse:* la possibilité de vérifier immédiatement l'exactitude de la solution proposée constitue une puissante motivation et un stimulant sérieux dans le travail de l'élève.

On peut constater qu'il y a un rapport étroit entre cette forme d'enseignement et les principes didactiques appliqués à l'étude des langues, dont nous avons assez largement parlé. En définitive, l'enseignement programmé poursuit la réalisation d'un apprentissage approfondi et accéléré, il fait appel à l'initiative de l'élève, dont l'activité indépendante peut assurer l'acquisition, la fixation et la mécanisation des connaissances et en même temps le développement de son esprit de découverte.

Dans l'étude des langues étrangères, l'enseignement programmé a été appliqué surtout dans les domaines de l'acquisition du lexique et des exercices structuraux. Chez nous, des expériences ont été faites, en ce sens, et elles continuent sous l'égide de l'Institut des Sciences Pédagogiques.

Par leur systématisation, par leur gradation du simple au complexe, par la participation individuelle de l'élève à la résolution des difficultés, par l'exigence demandant que chaque problème soit résolu avant de passer à un autre, les exercices structuraux constituent en quelque sorte une forme de l'enseignement programmé.

En ce qui concerne la construction de ces „modèles" programmés, on doit respecter les *principes essentiels* suivants, énoncés par Skinner:

a) que l'élève ait toujours une difficulté à vaincre;
b) ne présenter qu'une difficulté à la fois;
c) que cette difficulté soit si petite, qu'elle puisse être résolue immédiatement;

d) qu'un problème ne reste pas sans correction immédiate. (Cités par Pierre R. Léon, dans „Recherches et techniques nouvelles dans l'enseignement des langues", éd. Conseil de l'Europe, Strassbourg, p. 61).

L'apport de l'enseignement programmé à l'enseignement des langues est encore assez modeste. Le laboratoire de langues par la possibilité donnée à l'élève d'être moins dépendant du maître pendant les exercices d'acquisition, permet une application plus intensive de l'enseignement programmé à notre sujet d'étude.

Peut-être, cette forme d'enseignement trouvera-t-elle son application totale dans l'enseignement des langues, lorsque la „machine à enseigner" sera réalisée. Comment peut-on entrevoir cette machine? Donnons la parole au prof. Pierre R. Léon: „Dans l'avenir, le laboratoire de langues deviendra de plus en plus une „machine à enseigner", à enseigner aussi bien les mécanismes les plus élémentaires de la langue, que les comportements de la langue les plus subtils. Et on ne peut s'empêcher de rêver un instant avec R. Morton au laboratoire idéal — en partie réalisé déjà — où John arrive pour étudier sa leçon d'espagnol. L'atmosphère est propice: lumières savamment étudiées, air conditionné — parfumé sans doute aux senteurs d'Andalousie! John entre dans sa cabine, décroche ses écouteurs — ce qui le met en contact direct avec le central. Il compose alors le numéro correspondant à sa leçon et commence à travailler sans se soucier des manipulations mécaniques. Lorsque John commet une faute, s'il ne la corrige pas lui-même, la machine refuse de continuer . . ." (*Op. cit.*, p. 67). Et le professeur de nous assurer — c'était en 1964 — que „l'attente ne saurait durer très longtemps" . . .

V

LA TYPOLOGIE DES LEÇONS DE LANGUE FRANÇAISE ET LEUR STRUCTURE

La forme de base du processus de l'enseignement est — on le sait — la leçon. L'organisation de chaque leçon doit constituer la préoccupation principale de tout professeur de langues étrangères.

La tâche primordiale d'enseigner le français en tant que langue vivante, afin qu'il puisse servir comme moyen de communication directe et naturelle, doit se refléter dans chaque leçon de cette discipline.

L'organisation et la préparation des leçons soulèvent nombre de problèmes concrets: comment enseigner la phonétique et le lexique dans les classes de débutants; comment créer chez les élèves l'habitude de comprendre la langue en l'entendant et celle d'utiliser les structures acquises d'une manière *active* — donc en parlant — et *productive* à la fois — donc, en parlant correctement, spontanément et librement; comment maintenir toujours en éveil l'attention des élèves, condition principale pour l'efficacité de notre activité didactique etc.

Pour répondre simultanément à ces tâches multiples, outre la parfaite maîtrise de la langue, outre une bonne connaissance théorique des données les plus récentes qui se rapportent à l'enseignement des langues, le professeur devra utiliser des types divers de leçon, pour rendre son enseignement plus varié et plus efficace, pour éviter le cliché et le formalisme dans son activité.

Tout d'abord nous allons montrer quelques conditions et considerations d'ordre général et ensuite quelques types et variantes de leçons qui pourraient s'adapter au spécifique de l'enseignement du français.

En préparant les leçons, il faudra remplir les conditions suivantes:

— Établir avec précision le but instructif poursuivi dans chaque leçon. En ce qui concerne l'enseignement du français, ce but pourrait être: acquérir des habiletés et des habitudes d'une prononciation et intonation correctes, comprendre et appliquer le vocabulaire nouvellement appris, comprendre et appliquer une règle de grammaire, développer la capacité d'expression orale et écrite, faire une analyse littéraire etc.

— Combiner harmonieusement le but instructif avec les éléments éducatifs contenus dans les textes et dans les structures qu'on va étudier, pour contribuer au développement, chez les élèves, des traits moraux dans l'esprit de l'éducation communiste.

— Doser judicieusement la matière de chaque leçon, pour qu'elle puisse être parcourue et assimilée. Il faut, cependant, respecter le programme, qui nous indique le nombre d'heures affectées à chaque thème du manuel.

— Choisir le type de leçon, les méthodes et les procédés qui conviennent le mieux à la matière à enseigner et au but poursuivi.

— Utiliser un équipement scolaire riche et varié, y compris les moyens techniques audio-visuels.

— Respecter et appliquer les principes didactiques.

Quant au déroulement des diverses étapes, en voici quelques considérations:

— La vérification *orale* comprendra notamment les éléments suivants: lecture, traduction sélective, conversation sur la base des illustrations du manuel ou sur le contenu du texte étudié, analyse des idées, résumé du morceau de lecture, application d'une structure grammaticale etc. La vérification orale sera faite à livre fermé.

La vérification des *devoirs écrits à la maison* peut être quantitative et qualitative. La vérification quantitative se fait en passant parmi les bancs, pour contrôler si tout le monde a fait son devoir; ceux qui ne l'auront pas fait et qui ne pourront invoquer une raison plausible seront interrogés et leur note sera diminuée de quelques points. Quand on fait la vérification qualitative des devoirs, on aura soin de contrôler si tous les élèves corrigent dans leur cahier les fautes éventuelles.

— La nouvelle leçon sera introduite en se rapportant aux connaissances antérieures des élèves (ce qu'on appelle „la transition"). Le titre de la nouvelle leçon doit être toujours écrit au tableau noir.

— Dans la transmission des nouvelles connaissances on doit tenir compte surtout des principes de l'accessibilité („du facile au difficile, du simple au complexe, du connu à l'inconnu"), de la systématisation (la matière logiquement ordonnée) et de l'intuition (schémas, tableaux synoptiques etc.)

La fixation des connaissances est une étape importante pour chaque leçon. Elle donne l'occasion de vérifier le degré d'assimilation des connaissances enseignées, de découvrir les lacu-

nes de la leçon, de compléter s'il est nécessaire et surtout de consolider la matière en vue de la formation des habitudes et de la création des automatismes et, enfin, de s'occuper des élèves les plus faibles ou indifférents.

— *Le devoir écrit à la maison*, destiné à développer les habitudes de travail individuel, doit constituer une sérieuse préoccupation du professeur. Les thèmes et les exemples doivent être judicieusement choisis, pour que les élèves puissent les effectuer seuls; il faut insister sur les difficultés à vaincre et donner les explications nécessaires. Ces devoirs seront toujours sérieusement vérifiés, analysés et corrigés.

— Les notes données aux élèves doivent refléter le degré de leur préparation; elles doivent être bien pensées, pour ne pas donner lieu à des discussions. Chaque note sera annoncée et motivée. Les élèves seront notés soit à l'étape de la vérification des connaissances, soit à la fin de la leçon.

1. Les types de leçons et leur structure

Selon le principal but didactique poursuivi (communication de nouvelles connaissances, fixation des connaissances, révision ou vérification), les leçons, y compris celles de français, peuvent être groupées en plusieurs catégories, chaque type de la catégorie respective étant caractérisé par sa structure propre. La structure d'une leçon consiste dans l'organisation et la succession des diverses étapes ou séquences, en fonction du but poursuivi.

a) *La leçon mixte ou combinée* est le type de leçon le plus utilisé, puisqu'il répond aux multiples exigences de l'étude d'une langue étrangère: de créer presque simultanément des habitudes de prononciation et de conversation, de lecture et d'orthographe, d'application des règles grammaticales, etc. Elle donne la possibilité au professeur de déployer pendant une heure de classe une activité complexe de vérification, de transmission et de fixation des connaissances.

Les étapes principales de cette leçon sont:

— La vérification des connaissances (10′—15′).

— La communication des nouvelles connaissances (15′—20′).

— La fixation du matériel enseigné (10′).
— L'explication du devoir écrit à la maison (5′—10′).

Bien entendu, le professeur a la latitude de répartir le temps selon ses besoins, car il n'est pas possible de prévoir un minutage rigoureux pour chaque étape.

Dans ces conditions, le déroulement normal d'une leçon mixte *dont le but instructif sera l'enseignement du lexique* doit être le suivant:

— *Mise en train:* — organisation de la classe, notation des absents, courte conversation avec l'élève de service ou avec d'autres élèves, audition du disque ou de la bande où est imprimée la leçon précédente, l'exécution d'un chant français etc.

— *Vérification des connaissances et des devoirs* à l'aide du questionnaire, de l'analyse, des applications pratiques etc.

— *La transition à la nouvelle leçon* en établissant un rapport entre les connaissances à enseigner et celles antérieurement acquises. L'énoncé du sujet (qui peut être fait aussi après la conversation introductive).

L'étape de la communication des nouvelles connaissances comprendra:

— La conversation introductive, en vue d'expliquer le vocabulaire actif. C'est-à-dire de faire acquérir les „mots-clés" et faciliter la compréhension du texte qui va être étudié; les constructions grammaticales seront traitées dans ce cas seulement du point de vue sémantique ou par une très courte explication, s'il est nécessaire.

— La lecture modèle du professeur.

— La lecture analytique du texte par les élèves, avec l'explication des autres mots ou constructions inconnues.

L'étape de la *fixation* comprendra:

— L'audition du disque ou de la bande où se trouve le texte imprimé.

— Conversation et exercices structuraux pour l'application pratique du vocabulaire et des structures enseignées, création d'automatismes.

Ce type de leçon peut avoir deux autres variantes:

Si le but principal est la formation de l'habitude d'analyser un texte déjà lu et compris, ou bien de mettre en relief le contenu d'idées du texte respectif, la conversation introductive et la lecture modèle seront remplacées par l'audition ou la lecture du texte (faite par les élèves).

Ensuite, avec l'aide des élèves, on fera ressortir les idées principales, dont le schéma sera dressé au tableau noir, ce qui constituera l'étape essentielle de la leçon.

La fixation: après une conversation en marge du texte analysé, les élèves acquerront l'habileté et l'habitude de raconter d'après le plan esquissé au tableau.

À la maison, ils devront développer ce plan par écrit, ou bien répondre à un questionnaire.

Si le but principal assigné est d'enseigner un problème de grammaire, après l'audition ou la lecture du texte comme pour la variante précédente, on mettra en relief la structure respective, rencontrée dans le texte, on en construira d'autres, analogues, pour que les élèves, sur la base de l'observation, puissent induire la règle — respective, comprendre et appliquer le phénomène grammatical appris, dans d'autres structures semblables.

A l'étape de la fixation, les nouvelles structures seront consolidées par de nombreux exercices d'application.

Quand on ne dispose que de deux heures de classe pour l'étude d'un texte — et c'est le cas en général — le contenu d'idées du texte de lecture peut être développé soit pendant la première, en même temps que l'apprentissage du vocabulaire, soit dans la seconde, où l'accent tombe d'habitude sur l'explication du phénomène grammatical. C'est au professeur de faire le dosage nécessaire et d'accorder à chaque problème la durée et l'importance convenables.

(A la fin de ce chapitre, on vous donnera, pour vous guider, quelques plans de leçons, qui représenteront les types et les variantes les plus importantes).

b) *La leçon de communication de nouvelles connaissances* est assez rarement utilisée dans l'enseignement des langues. On la pratique surtout dans les classes où l'on enseigne la littérature, quand il s'agit d'exposer une biographie, un courant

littéraire etc. Dans ce type de leçon prédomine l'exposé d'un nouveau matériel, la vérification et la fixation étant plus limitées.

La structure de cette leçon est, en général, la suivante:

— *La réactualisation,* par la conversation, des connaissances antérieures, sur lesquelles se basera le nouveau matériel enseigné et l'énoncé du sujet.

— Ample *communication* du nouveau matériel par divers moyens: exposé, démonstration et conversation.

— *Fixation* des principales données de la leçon à l'aide de schémas au tableau noir.

— *Le devoir* pour la prochaine leçon et son explication.

En ce qui concerne le déploiement de cette leçon, il faut tenir compte des exigences suivantes:

— L'exposé, comme nous le savons, ne doit pas être fait sans interruption, mais il faut, de temps en temps, poser des questions à la classe, pour maintenir en éveil l'attention des élèves.

— Le schéma au tableau noir sera complété au fur et à mesure de l'exposé.

— Les mots nouveaux employés pourront être expliqués au moment où ils apparaissent dans l'exposé ou à la fin.

c) *La leçon de fixation* et de formation des habiletés et des habitudes. Ce type de leçon suit d'habitude un certain nombre de leçons mixtes ou de communication. Son principal but est d'appliquer dans la langue parlée et écrite les connaissances lexicales et grammaticales déjà acquises, donc de fixer et d'intégrer ces connaissances dans le langage des élèves, par la formation des habiletés et des habitudes. La leçon de fixation diffère des deux types de leçon précédemment exposés, par le fait qu'elle n'introduit pas un matériel nouveau, mais elle opère avec le matériel déjà connu, qui doit être consolidé. Pour son caractère exclusivement pratique et par le fait qu'elle offre à l'élève la possibilité d'un travail individuel intensif, favorisant ainsi son développement intellectuel, la leçon de fixation est très efficace et nécessaire.

En fonction du principal but poursuivi, on peut établir plusieurs variantes de leçons de fixation, parmi lesquelles on peut mentionner:

— la leçon de fixation et de formation des habiletés et des habitudes, d'expression correcte *orale;*

— la leçon de fixation et de formation des habitudes d'expression correcte *écrite;*

— la leçon de fixation et de formation des habitudes d'interpréter un *texte littéraire*.

Lorsque nous nous proposons la consolidation des connaissances pour la formation des habitudes d'expression correcte orale on utilisera des moyens comme: le plan d'idées, les diapositives et le film fixe, la bande magnétique etc., qui faciliteront les exercices de conversation et de récitation.

Lorsque nous nous proposons la consolidation des connaissances pour la formation des habitudes d'expression correcte écrite, on utilisera surtout: la dictée, la composition, les exercices écrits, les réponses au questionnaire.

Lorsqu'on se propose la formation des habitudes d'interpréter un texte littéraire, on utilisera surtout: la lecture sélective, l'analyse du contenu et de la forme, le schéma.

Pour la *première variante*, la structure de la leçon pourrait être la suivante:

— Conversation pour réactualiser les connaissances qu'on va fixer (6′).

— Formuler le thème et exposer le but (2′).

— Plan d'idées du récit à développer établi avec l'aide des élèves et écrit au tableau noir (8′—10′) ou bien faire passer une série de diapositives accompagnées par les explications du professeur ou de la bande magnétique (10′).

— Développement oral de ce plan ou interprétation des diapositives par les élèves, à plusieurs reprises (25′).

— Conclusions: appréciation des réponses, notes pour 3—4 élèves (6′).

— Devoir à la maison: l'application écrite des exercices oraux (1′).

Pour la deuxième variante:

— Conversation pour réactualiser les connaissances (5′).

— Formuler le thème et exposer le but poursuivi (2′).

— Plan de la composition établi avec les élèves, soit une série d'exemples, illustrant une règle grammaticale, à traduire du roumain en français (10′).

— Exécution individuelle de la composition ou de la traduction par écrit (15′).

— L'analyse des épreuves: trois élèves lisent leurs devoirs. On fait la correction avec le concours de la classe, on donne des notes (17′).

— Devoir à la maison: les élèves vont corriger ou refaire les épreuves en tenant compte des observations faites en classe (1′).

Pour la troisième variante:

— La lecture du texte à analyser ou son audition sur le disque ou la bande.

— Communication du thème et du but poursuivi (lequel, en ce cas, sera aussi celui de développer le goût esthétique des élèves).

— Plan de l'analyse, du point de vue du contenu (idées principales, caractérisation des personnages etc.) et de la forme (langue, style) au moyen de la lecture sélective.

— Développement oral ou écrit de ce plan.

— Conclusions et notation des élèves.

— Devoir à la maison.

Relativement à la leçon de fixation, on peut encore ajouter les détails suivants:

— Nous avons vu que la vérification des connaissances n'est plus nécessaire, mais on pourra faire le contrôle des thèmes développés à la maison, dont les éventuelles fautes typiques pourraient servir de point de départ pour la leçon de fixation qui va suivre; le but de cette leçon sera déterminé justement par le souci de combler les lacunes constatées et de consolider les connaissances.

— La plus importante étape de la leçon est celle des *exercices pratiques*, car elle contribue à la formation des habiletés et des habitudes qui permettront aux élèves l'utilisation indépendante des connaissances acquises.

— A la correction des exercices, il faut entraîner un grand

nombre d'élèves, car cela contribue à développer chez eux l'esprit de la coopération et le sens de la critique; le professeur interviendra seulement quand cela sera nécessaire.

— En ce qui concerne l'utilité de pratiquer parfois cette forme de leçon, il faut souligner qu'elle donne au professeur l'occasion de mieux connaître le niveau des connaissances des élèves, leurs possibilités et leurs lacunes, ce qui l'aidera à améliorer sa propre activité.

d) *La leçon de révision et de systématisation des connaissances.* La révision périodique des grands thèmes du programme est un moyen efficace pour consolider et systématiser les connaissances acquises par les élèves.

La leçon de révision peut être:

— *introductive* (au début de l'année scolaire);

— *périodique* (à la fin d'un chapitre ou avant les devoirs écrits trimestriels);

— *finale* (à la fin de l'année scolaire).

Les leçons de révision et de systématisation contribuent à faire répéter et à réactualiser *un grand volume* de connaissances (et c'est ce qui la distingue de la leçon de fixation), à approfondir et à consolider les habiletés et les habitudes formées.

Les leçons de *révision introductive* ont la tâche de passer en revue la matière parcourue l'année précédente, en sélectionnant ce qui constituera la base du nouveau matériel qui sera enseigné. Les manuels répondent, en général, à cette exigence méthodologique, car, surtout en ce qui concerne la grammaire, ils commencent par des leçons de révision.

Les leçons de *révision périodique* ont le but principal de développer la capacité des élèves d'utiliser dans leur ensemble et d'une manière créatrice les connaissances acquises, de développer leur capacité de penser dans la langue étrangère respective et de s'exprimer le plus librement possible. Ces leçons auront aussi la tâche de préparer les épreuves écrites trimestrielles.

Les leçons de *révision finale auront* la tâche de systématiser les connaissances acquises, d'établir des rapports, des comparaisons et des relations causales et logiques qui vont contri-

buer à élargir l'horizon des connaissances et à développer les aptitudes intellectuelles des élèves.

Pour que ces leçons difficiles atteignent leur but, l'enseignant devra, en premier lieu, respecter et appliquer les trois principes didactiques de base:

— Le principe de la participation active et consciente: des questions précises seront adressées à la classe entière et tous les élèves seront entraînés à réfléchir pour donner des réponses logiques et correctes; les meilleures réponses seront utilisées dans le schéma qu'on va faire au tableau.

— Le principe de la systématisation et de la continuité: on cherchera de trouver les rapports logiques qui existent entre les différentes parties du matériel à réviser et on fera ressortir tout ce qui est essentiel, en éliminant tout ce qui n'est pas significatif.

— Le principe de l'intuition se réalisera en utilisant à une large échelle les moyens visuels: schémas, graphiques, craie de couleur etc.

Pour activer l'attention des élèves et maintenir leur intérêt, la leçon de révision sera complétée par des *éléments nouveaux.* Cela signifie l'utilisation d'un nouveau matériel intuitif, l'exécution de nouveaux exercices structuraux, l'illustration par d'autres exemples etc.

Etant donné l'effort particulier que les leçons de révision exigent de la part des élèves, qui doivent préparer à la maison le matériel qui va être révisé et systématisé, le professeur doit accorder une attention toute spéciale aux élèves plus faibles en les aidant, en les encourageant pour qu'ils prennent eux aussi une part active au déploiement de la leçon.

La leçon doit commencer par une courte introduction, après quoi on passe à l'énoncé du sujet et du but poursuivi. On passe ensuite au déploiement de la révision systématique, en faisant un schéma. D'aucune façon cette révision ne sera une répétition mécanique de la matière, comme il arrive parfois. La généralisation doit être faite en révisant la matière d'un point de vue tout à fait nouveau, en tenant compte du principe de la liaison de la théorie avec la pratique. Il ne faudra jamais oublier que la grammaire ne constitue pas un but en soi, mais

un appui indispensable pour s'approprier la langue d'une façon correcte. On évitera donc l'excès de théories abstraites qui affaiblissent l'intérêt pour l'étude de la langue respective et dont le rendement n'est pas décisif. Les conclusions de la leçon constitueront une synthèse concise et clairement formulée. On donnera des notes aux élèves interrogés de plus près. On pourra donner aussi un devoir à la maison.

En résumant, la structure d'une leçon de révision serait la suivante:

— courte introduction, en passant en revue la matière que les élèves avaient parcourue pour cette leçon;
— énoncé du sujet et du but poursuivi;
— déploiement de la matière à réviser;
— conclusions du professeur et notation des élèves;
— devoir à la maison.

En conclusion, l'efficacité de la leçon de révision — dont la nécessité n'est pas à démontrer — consistera dans l'habileté du professeur de présenter aux élèves un matériel déjà connu sous un aspect tout à fait nouveau.

e) *La leçon de vérification et contrôle* suppose elle aussi une révision et une systématisation de la matière, mais elle a comme principal but de vérifier le niveau et la qualité des connaissances des élèves, à un certain moment. Les avantages de ce type de leçon sont les suivants: il fournit l'occasion d'interroger un grand nombre d'élèves et, en même temps, de constater les lacunes des élèves, pour prendre les mesures qui s'imposent.

Ces leçons peuvent être: de vérification *orale* et *écrite*.

La leçon de vérification orale peut avoir la structure suivante:

— la précision du thème pour lequel les élèves se sont préparés; un plan systématique de la vérification peut être esquissé au tableau noir;
— interrogation d'un certain nombre d'élèves, d'après le plan, en insistant sur tous les problèmes essentiels de la matière.
— les conclusions du professeur, comprenant une appréciation des réponses et soulignant, en même temps, les données

et les idées principales qui doivent être fixées et retenues par les élèves. Les réponses des élèves seront notées. Comme on le voit, la structure de cette leçon est presque identique à celle de la leçon de révision et de systématisation, mais le but principal poursuivi est différent.

La leçon de vérification écrite peut avoir un double aspect:

— *L'épreuve écrite trimestrielle* où les élèves effectuent individuellement des thèmes donnés par le professeur. Une attention spéciale doit être accordée au choix du problème que les élèves auront à résoudre. Le thème doit être bien pesé pour refléter les connaissances, les habiletés et les habitudes que les élèves ont acquises. Il doit contribuer au développement de la pensée de l'élève, de sa capacité d'utiliser d'une manière indépendante et productive ce qu'il a appris. Il faut éviter de proposer aux élèves un sujet „facile", par exemple de reproduire un résumé appris par coeur, comme il arrive trop souvent. Bien sûr, il faut éviter, de même, les sujets trop difficiles, qui dépassent le niveau moyen de compréhension de la classe. Les épreuves trimestrielles ne seront vraiment efficaces que dans le cas où elles auront été sérieusement préparées, dans quelques leçons de révision périodique.

— *La leçon d'analyse des épreuves écrites* a pour but de faire ressortir les qualités et les défauts des devoirs trimestriels. La structure de cette leçon est la suivante:

— L'appréciation générale de l'épreuve.

— L'analyse des erreurs typiques et des lacunes les plus fréquentes constatées à l'occasion de la correction des épreuves.

— La lecture de quelques épreuves typiques (les meilleures et les plus faibles).

— La distribution des cahiers et la correction des erreurs par les élèves sous la surveillance du professeur. Les élèves qui ont mal travaillé devront refaire intégralement leur devoir, à la maison. Le professeur vérifiera à nouveau ces devoirs refaits par les élèves.

En terminant ce chapitre, on pourrait tirer quelques conclusions:

— Les types de leçons et leurs variantes, que nous venons d'exposer, ne constituent pour le professeur qu'un simple guide et il aura la possibilité de déployer ses leçons d'une manière plus élastique, à condition qu'on assure la participation active des élèves et leur travail indépendant à chaque heure de cours.

— Le professeur devra utiliser toute la gamme des types de leçons, pour éviter la monotonie, le formalisme, le cliché, — pour rendre son activité plus variée et plus intéressante.

— Le professeur doit savoir que toute leçon fait partie d'une chaîne, d'un système de leçons qui ont un but général commun; mais cela n'empêche que chaque heure de classe constitue un tout unitaire, déterminé par la structure du type respectif.

— La valeur d'une leçon est déterminée notamment par la qualité du travail du professeur. En étudiant attentivement le programme et le manuel, en connaissant les élèves et leurs possibilités d'assimiler, le professeur saura mieux établir les buts instructifs-éducatifs qu'il devra poursuivre dans chaque leçon et, en fonction de cela, le type de leçon à choisir.

— Pour réaliser une leçon de qualité, elle doit être dynamique et produire une véritable tension intellectuelle et affective. Si la leçon n'est pas vraiment vécue, elle ne pourra pas convaincre les élèves, qui resteront impassibles, inactifs, indifférents.

— Chaque leçon de français doit être donc active, mettant à contribution toute la classe, chaque élève acquérant la confiance et le courage de s'exprimer librement dans cette langue. Cette confiance une fois acquise, l'élève sera conquis et il gagnera l'intérêt pour se former de nouvelles habiletés et habitudes.

2. La préparation du professeur de langues étrangères

On a vu que le facteur déterminant dans la réussite d'une leçon est la qualité du travail du professeur. Cela est valable surtout en ce qui concerne l'enseignement difficile des langues, où le professeur a la mission délicate de créer — en

partant à zéro — un nouveau comportement et un nouvel univers. „Une langue vaut ce que valent ceux qui l'enseignent", dit un pédagogue français contemporain (André Rebouillet).

Plus que le professeur des autres disciplines, l'enseignant d'une langue moderne doit faire preuve d'une solide préparation professionnelle, idéologique et pédagogique, d'une vaste culture générale, pour jouir d'un prestige particulier devant ses disciples.

Les bases de cette formation multilatérale du futur enseignant sont mises à l'Université, mais celui-ci, pour accomplir son devoir le mieux possible, sera obligé d'être constamment au courant des progrès de la discipline qu'il enseigne, de la littérature et de la civilisation du peuple respectif, des meilleurs et des plus récents moyens d'enseignement etc. À son tour, il doit contribuer au progrès de l'enseignement de sa discipline, par des recherches et des expérimentations. Il ne faut pas oublier l'adage selon lequel „l'inquiétude pédagogique est la plus haute qualité du professeur".

D'ailleurs, l'État se montre assez exigent à ce point de vue, en organisant des examens périodiques, mais aussi des cours de perfectionnement à Sinaia, des séjours en France etc. On accorde des titres honorifiques aux enseignants méritants.

a) *Préparation professionnelle.*

La première condition requise à un professeur de français est de parfaitement posséder la langue. Pendant le stage des étudiants, on peut constater que ceux qui parlent le français correctement, librement et sans crainte, réalisent, d'habitude, les meilleures leçons. Par contre, ceux qui parlent le français en tâtonnant rencontrent toujours de grandes difficultés pour en venir à bout.

Maîtriser la langue signifie avoir accumulé un vocabulaire riche et nuancé, connaître à fond la grammaire, surtout en ce qui concerne son application pratique („le bon usage"), et s'exprimer d'une façon correcte, en respectant l'intonation authentique et le rythme habituel du langage actuel.

La façon de s'exprimer du professeur, sa manière de parler constituent pour les élèves un modèle vivant de langue étran-

gère qu'il cherchent à imiter. Et, très souvent, on peut constater qu'une mauvaise prononciation et une fausse intonation se reflètent dans la manière de s'exprimer des élèves. Il s'ensuit que le professeur doit travailler incessamment son langage et se perfectionner continuellement dans la maîtrise de la langue qu'il enseigne.

La deuxième condition est de bien connaître la littérature française. Tout au moins les oeuvres qu'on enseigne à l'école doivent être entièrement lues et connues à fond. Ces ouvrages, aussi bien que les grands courants littéraires français, doivent être interprétés au point de vue de l'esthétique marxiste-léniniste, la seule qui soit vraiment scientifique. Il faut, de même, autant que possible, se tenir au courant de la littérature progressiste française contemporaine. Chaque professeur de français doit avoir une petite bibliothèque personnelle, dont les volumes puissent servir comme matériel intuitif à présenter pendant la leçon. En touchant et en feuilletant le livre respectif, les élèves acquièrent eux aussi le désir et peut-être l'ambition d'aboutir au degré de pouvoir lire et comprendre cet ouvrage.

Pour être bien informé, le professeur de français doit lire des articles de critique littéraire dans les revues étrangères ou roumaines. D'une réelle utilité sera aussi la lecture des journaux français, pour avoir un contact permanent avec la langue courante et pour connaître la lutte du peuple ouvrier français contre l'exploitation et pour une vie meilleure.

Une troisième condition qui se pose est la connaissance de la culture et de la civilisation du peuple français, de son histoire, de sa géographie, de ses moeurs etc. En expliquant par exemple un texte lu, au moyen des diapositives ou d'un film fixe ou animé, le professeur aura maintes fois l'occasion de mettre en relief les monuments d'art, les créations de la science et de la technique françaises. Il pourra, de même, mettre en relief la lutte pour la liberté du peuple français, et, en somme, tout ce qui caractérise le génie de cette nation. On pourra, aussi, évoquer les liens profonds qui unissent nos deux

peuples, depuis à peu près deux siècles de collaboration et d'amitié. „Enseigner le français, dit le professeur André Thévenin de Montévideo, ce sera toujours, qu'on le veuille ou non, enseigner la France".

Une quatrième condition est l'étude minutieuse des programmes scolaires et des manuels. Cela permettra de connaître le volume de connaissances à enseigner en chaque classe, en tenant compte des possibiiités d'assimilation des élèves. Ayant une vue d'ensemble sur la matière à enseigner non seulement dans une classe, mais aussi dans un cycle entier (l'école générale et le lycée), le professeur saura exactement ce qu'il devra exiger des élèves, comment doser la matière sans les surcharger. En même temps, la connaissance des meilleures méthodes et procédés didactiques favorisera la réalisation d'une étroite liaison entre les divers éléments de la langue, en accordant à chacun l'importance nécessaire. Il ne faut pas négliger les indications méthodologiques très utiles qu'on trouve dans les programmes élaborés par le Ministère de l'Enseignement.

En remplissant ces conditions de base, le professeur sera en mesure de vaincre les principales difficultés d'ordre professionnel qu'il rencontrera dans son activité didactique.

b) *La préparation psycho-pédagogique.* Pour remplir sa mission avec succès, le professeur doit être doublé d'un pédagogue et, surtout en ce qui concerne l'enseignement d'une langue étrangère, le pédagogue sera aussi un bon psychologue.

Comme nous l'avons déjà montré, pour enseigner avec succès une langue étrangère, nous devons, tout d'abord, connaître les processus psychiques qui se trouvent à la base de l'acquisition des habiletés et des habitudes de comprendre, de parler et ensuite de lire et d'écrire dans la langue respective. Il faut connaître aussi les rapports qui existent entre la langue maternelle de l'élève et la seconde langue à acquérir, le spécifique de l'application des principes didactiques à notre objet, les comportements des élèves qui apprennent une nouvelle langue, en fonction de leurs aptitudes etc. Il faut connaître aussi les difficultés de l'élève, le rôle des transferts et des interférences la

façon d'en opérer les moyens de combattre l'inhibition de certains élèves débutants etc. C'est la psycho-pédagogie qui nous aide à réaliser un enseignement scientifique des langues, basé sur l'observation et l'expérience. C'est la psycho-pédagogie, également, qui favorise une organisation rationnelle et efficiente de cet enseignement, tout en bannissant la routine et les „recettes".

Voilà pourquoi le professeur devra se tenir au courant des recherches psycho-pédagogiques concernant l'étude des langues et les appliquer d'une manière créatrice dans son activité quotidienne. Ses propres observations psycho-pédagogiques, introduites dans un cahier spécial, l'aideront à réfléchir sur les difficultés rencontrées et à améliorer la qualité de ses leçons. Son expérience positive pourra être analysée dans le cadre des cercles de spécialité et des commissions méthodologiques et ensuite généralisée.

Pour remplir notre fonction d'éducateurs avec un maximum d'efficience, il faut bien connaître la pédagogie, science de l'éducation. Elle nous montrera l'art et le tact avec lesquels on peut influencer directement l'âme des élèves pour développer chez eux des traits positifs de conduite dans la vie et dans la société, selon les principes de la morale communiste.

Mais, pour y aboutir, il faut avoir aussi une solide

c) *Préparation idéologique*. Nous connaissons déjà les tâches de l'enseignement du français concernant la formation chez les élèves d'une conception matérialiste-dialectique du monde et la création des convictions communistes et des traits moraux du futur bâtisseur de la société communiste.

Pour réaliser ces tâches, le professeur doit avoir une sérieuse préparation idéologique, se tenir au courant des problèmes du jour et élever constamment son niveau politique.

Une sérieuse préparation idéologique évitera par exemple au professeur d'une langue occidentale le risque de tomber dans le cosmopolitisme et l'aidera à faire ressortir tout naturellement les côtes progressistes et profondément humains de la culture et de la civilisation du peuple français. Cette tâche

ne sera pas trop ardue; car les textes littéraires étudiés en classe nous offrent des exemples magnifiques de patriotisme, de lutte pour la liberté et pour la paix, ainsi que la satire des moeurs et la dénonciation de l'injustice sociale.

L'enseignant doit mettre en évidence les multiples réalisations de notre patrie dans les divers domaines d'activité, les exemples d'héroïsme dans le travail, la signification des fêtes nationales etc.

Cette préparation idéologique des professeurs pourra être réalisée en prenant une part active aux cours idéologiques organisés à leur intention et notamment en lisant systématiquement des journaux, des revues et d'autres publications qui s'occupent des problèmes de politique contemporaine.

La préparation idéologique complètera harmonieusement le profil d'un véritable professeur.

d) *Planification du travail.* A la suite d'une étude attentive des programmes et des manuels, le professeur devra planifier son activité d'une manière concrète, pour que son enseignement ait un caractère organisé et systématique. Cette planification est d'ailleurs obligatoire et elle constitue une aide précieuse dans notre activité. Tout d'abord elle permet d'avoir une perspective claire sur l'ensemble de la matière à enseigner. En second lieu, de bien réfléchir sur le type de leçon à choisir et sur les méthodes et procédés les plus indiqués pour atteindre le but proposé, sur l'équipement scolaire le plus utile, sur les exercices les plus adéquats etc. Naturellement, il faudra veiller à ce que les buts instructifs-éducatifs fixés pour chaque leçon convergent vers la tâche essentielle de l'enseignement du français; faire acquérir des connaissances pratiques, claires et durables; contribuer à la formation d'un homme de type nouveau, d'un citoyen accompli de l'ère socialiste.

La planification trimestrielle sera précédée d'une esquisse de *plan annuel* qui comprendra le nombre d'heures par trimestres et les heures réparties par types de leçons et celles réservées aux épreuves écrites. Il pourrait avoir la forme suivante:

Cl. X

Limba franceză

Profesor . . . . . Schița de plan anuală 2 ore pe săpt.

(1966—1967)

Trimestrul	Numărul lecțiilor de parcurs	Numărul total de ore trimestrial	Tipul lecției			Lucrări scrise	Ore la dispoziția profesorului	Observații
			Combinată	Fixare	Recapitulare			
I (15 septembrie 22 decembrie) — 13 săptămîni	7 (I—VII)	26	14	5	4	2	1	
II (10 ianuarie — 12 martie) — 10 săptămîni	6 (VIII—XIII)	20	12	2	3	2	1	
III (28 martie — 15 iunie) — 11 săptămîni	7	22	14	2	4	2	—	2 ore prevăzute la dispoziția profesorului vor fi folosite pentru lecțiile de fixare
Total ore anual		68	40	9	11	6	2	

Il faut mentionner que cette distribution constitue un simple guide et elle ne doit pas être suivie d'une manière rigide; mais les éventuels changements, en fonction de différentes conditions objectives, devront être consignés dans la rubrique des observations.

En sachant ainsi ce qu'on va enseigner pour parcourir toute la matière pendant le temps qui nous est mis à la disposition, il nous sera plus facile d'établir la planification trimestrielle:

Cl. X

Limba franceză

Profesor . . . . . Planificare pe trimestrul I 2 ore pă săptăm.

(1966—1967)

Data Săptămîna	Titlul lecţiei	Nr. ore	Ora	Scopul	Tipul de lecţie	Metode şi procedee	Material didactic	Teme şi exerciţii		Observaţii
								În clasă	Pentru acasă	
		2	I a II-a							

Les changements qui peuvent survenir seront, comme pour le plan annuel, mentionnés dans la dernière rubrique.

Une grande attention doit être accordée par le professeur à la préparation de chaque heure de classe et à la rédaction d'un plan à suivre. Le plan de leçon doit tenir compte du niveau de la classe et du but principal poursuivi. Il doit systématiser la matière et la rendre accessible. Il doit faire mention des méthodes et procédés qu'on va utiliser et du matériel auxiliaire qu'on va employer pour rendre la leçon plus intéressante et pour faciliter la formation des habiletés et des habitudes. Un plan de leçon bien pensé et judicieusement rédigé constitue l'une des prémices du succès à obtenir. C'est pour cela que le plan de la leçon est strictement obligatoire dans la période du stage, dans les trois premières années d'enseignement et recommandable durant toute l'activité didactique de l'enseignant.

Le plan de leçon comprend deux parties distinctes: la partie introductive et le déploiement proprement dit de la leçon. Voici le plan d'une leçon mixte (combinée):

a) *La partie introductive:*
— date;
— école;
— classe;
— objet d'étude;
— nom de l'enseignant;
— sujet;
— but;
— type de la leçon;
— méthodes et procédés;
— équipement scolaire.

b) *Déroulement de la leçon:*

— *organisation de la classe* (les absents, courte conversation situationnelle, audition d'un disque qui présente le texte à vérifier, exécution d'un chant etc.);

— *vérification des connaissances* (il faut mentionner de quelle façon elle sera faite, quelles questions seront posées, quels élèves seront interrogés pour être notés, etc.);

— *transition à la leçon nouvelle* (en se rapportant à la leçon précédente, aux connaissances antérieures des élèves, à leur expérience etc.);

— *énoncé du thème nouveau* (en l'écrivant au tableau noir, pour concentrer l'attention de tous les élèves sur le sujet qu'on va traiter);

— *présentation du nouveau matériel* dans un ordre préalablement établi (conversation introductive, lecture modèle, lecture analytique, extraction des idées principales etc.) et par divers moyens; la conversation, la démonstration, les exercices, etc.;

— *généralisation* de certaines données de la matière enseignée;

— *fixation* des connaissances, en vue de former des habiletés et des habitudes d'utiliser le nouveau vocabulaire („l'exploitation") ou du phénomène grammatical acquis dans de nouvelles structures;

— l'explication du devoir à la maison.

*

Notons que l'organisation de la classe (la „mise en train") et la vérification des connaissances constituent la même étape, la première; la seconde comprend la transition, l'énoncé et la présentation des nouvelles connaissances; la troisième, la généralisation et la fixation; la quatrième, enfin, l'explication du devoir à la maison.

Il serait recommandable d'indiquer dans le plan la durée approximative de chaque étape de la leçon. En ce qui concerne la division du temps, qui produit très souvent des ennuis, surtout aux professeurs débutants, il faut souligner qu'il est très important que les 50 minutes soient utilisées le plus judicieusement possible. A l'étape de l'organisation, il faut accorder une grande attention à la discipline des élèves, pour ne pas perdre de temps en leur faisant des observations, en attendant la craie etc. Le matériel intuitif devra être préparé avant le commencement de la leçon, pour que celle-ci reste entièrement disponible à l'activité didactique prévue.

Il n'est pas du tout indiqué de consulter le plan durant le déploiement de la leçon. Il faut savoir se débrouiller dans des situations imprévues, sans se laisser terroriser par la pensée de ne pas pouvoir executer le plan „à la lettre". Et cela surtout dans le cas des étudiants stagiaires qui ne connaissent pas la classe avec laquelle ils vont travailler. Après la leçon, le plan doit être analysé, pour voir en quelle mesure il a été respecté et réalisé. Autrement, il serait une simple formalité, au lieu d'être un appui sérieux qui garantisse la réussite de notre travail en classe.

3. **Quelques plans de leçons**

A titre purement informatif, nous allons exposer quelques plans de leçons qui représentent divers types et variantes, dont nous avons parlé.

Pour le type de leçon mixte, nous exposerons les plans détaillés de deux leçons succesives, faites en X-e classe, dont l'une met l'accent sur l'acquisition des notions grammaticales, la seconde sur l'acquisition du vocabulaire.

a) *Plan d'une leçon mixte (première variante).*
Date: le 12 avril 1966
École: Lycée „G. Coşbuc"
Classe: X^e B.
Objet: La langue française
Enseignant: I. N.
Sujet: Arrestation de Rose France (II)*
But: Faire connaître aux élèves les diverses modalités de construire des propositions interrogatives drectes et les leur faire employer dans la conversation.
Type: mixte.
Méthodes et procédés: conversation, exercices au tableau, démonstration.
Équipement scolaire: la craie de couleur, le schéma.
Déroulement de la leçon:
Mise en train: salut, date, absences, contrôle de l'ordre et de la propreté de la classe, audition de bande magnétique où est imprimé le texte de la lecture à vérifier.
Vérification des connaissances: On s'adresse à toute la classe: Quelle leçon avons-nous eue pour aujourd'hui? Réponse: Pour aujourd'hui nous avons eu à répondre au questionnaire de la lecture: „L'arrestation de Rose France". (La leçon à enseigner étant assez longue et difficile, pour gagner du temps, on fait seulement une *interrogation frontale).* On pose aux élèves les questions suivantes:

— De quel roman ce fragment fait-il partie et qui est son auteur?

R. Ce fragment fait partie du roman „Rose-France" et son auteur est Jean Laffitte.

— Qui est Rose-France? Quel était son vrai nom?

R. Rose France est une jeune héroïne de la Résistance; son vrai nom était Marie Vernon.

— Qu'est-ce que c'est que la Résistance?

R. La Résistance a été un mouvement patriotique, dirigé par le Parti Communiste Français; elle a organisé la lutte

* Ion Diaconu, Teodora Popa, *Limba franceză* — clasa a X-a Bucureşti Editura didactică şi pedagogică, 1965

contre les envahisseurs allemands pendant la deuxième guerre mondiale.

— Pourquoi les fascistes allemands entourèrent-ils le village de la Brégnade?

R. Les fascistes allemands entourèrent le village de la Brégnade pour arrêter Rose-France.

— Quel ordre l'officier allemand donna-t-il à ses soldats?

R. L'officier allemand donna à ses soldats l'ordre de passer les menottes à Rose-France.

— Qu'est-ce que l'officier allemand demanda à Rose-France?

R. L'officier allemand demanda à Rose-France de lui donner les noms de ses compagnons.

— Que répondit-elle?

R. Elle répondit: „Vous pouvez me tuer, vous n'en saurez rien"

— À qui pense-t-elle pendant l'interrogatoire?

R. Pendant l'interrogatoire, elle pense à ses camarades, à son parti et à son pays.

— Quelles qualités Rose-France montre-t-elle?

R. Rose-France montre du courage, de l'amour pour son pays et son parti, de la solidarité avec ses camarades. Elle préfère mourir que trahir ses compagnons. (On donne des notes à trois élèves qui ont répondu à plusieurs questions).

Transition à la leçon nouvelle et communication des nouvelles connaissances. Nous revenons maintenant à l'une des questions qu'on a posées:

Nous direz-*vous* les noms de vos compagnons? Remplacez le pronom *vous* par *nous:* Dirons-*nous* les noms de vos compagnons? Remplacez par *il:* Dira-t-*il* les noms de vos compagnons? (Nous écrivons ces exemples au tableau noir).

Știți să puneți corect întrebări în limba franceză? Nu e tocmai ușor, dar sper că vom lămuri această chestiune. Lecția noastră va avea deci titlul: *La proposition interrogative directe* (Nous écrivons le titre au tableau noir au dessus des exemples). Prin ce parte de vorbire este exprimat subiectul? Unde este așezat?

Règle: Dacă subiectul este exprimat printr-un pronume personal el se așază după verb, de care este legat printr-o

linioară (inversiunea subiectului). Întrebați acum: A luptat ea contra fasciștilor? *R. A-t-elle* lutté contre les fascistes? Întrebați: Este posibil?

R. Est-ce possible?

Se știe lecția? Sait-**on** la leçon?

Règle: inversiunea subiectului se face și dacă subiectul este pronumele nehotărît *on* sau pronumele demonstrativ neutru **ce.**

Au début de la leçon j'ai posé à la classe une question sur la leçon à préparer à la maison. Comment a été formulée cette question?

— Quelle leçon avez-*vous* eue pour aujourd-hui?

Puneți colegilor voștri întrebarea dacă au fost la teatru.

— Avez-vous été au théâtre?

Ce am constatat din aceste exemple?

Règle: Dacă verbul este la un timp compus, pronumele subiect se așază după verbul auxiliar.

(Les élèves formulent d'autres exemples.)

Demandez maintenant si Rose France avait peur de l'officier allemand:

— Rose-France avait-elle peur de l'officier allemand?

Demandez si votre camarade a bien répondu.

— Notre camarade a-t-*il* bien répondu?

Règle: Dacă subiectul este exprimat printr-un substantiv, el stă înaintea verbului, dar de cele mai multe ori se repetă după verb, sub forma pronumelui personal corespunzător.

(On formule encore des exemples)

Nous avons vu que Rose France répondit à l'officier qu'elle était fière d'appartenir au Parti Communiste Français. Posez la question:

— Que répondit Rose France à l'officier?

„Les élèves disent qu'ils ont compris la leçon"

— Que disent les élèves?

Il lit un journal.

— Que lit-il?

Règle: Dacă propoziția interogativă începe cu pronumele interogativ que, subiectul stă după verb.

(On fournit des exemples analogues)

Traduisez en français: „Oare Rose-France a arătat curaj?“ (oare: est-ce que).

— *Est-ce que* Rose-France a montré du courage?

Demandez de la même manière si le film a été bon:

— *Est-ce que* le film a été bon? Demandez si vous, personnellement, vous chantez:

— *Est-ce que* je chante?

Règle: Cînd propoziţia interogativă începe cu expresia: *est-ce que*, nu se face inversiunea.

(Exemples)

Demandez à votre collègue s'il vient:

— Tu viens?

— Vous mangez?

Règle: Nu e necesară inversiunea subiectului la propoziţiunile scurte unde interogaţia este dată de intonaţie.

La géréralisation sera faite par le schéma suivant:

L'interrogation
- 1. *avec inversion,* quand le sujet est exprimé par:
  - a) pronom personnel, temps simple
  - b) pronom personnel, temps composé
  - c) un substantif (avec la répétition du pronom
  - d) le pronom *que*
- 2. *sans inversion*
  - a) après l'expression *est-ce que* *est-ce qui*
  - b) dans les propositions courtes, par l'intonation

Fixation: Traduction du roumain en français des propositions:

— Ce vreţi să faceţi în timpul vacanţei de vară?
— Aţi participat la programul artistic?
— Prietenele voastre au fost ieri la teatru?
— Ce fac elevii în timpul liber?
— Aţi vizitat muzeul de artă?
— Mergi la cinema? etc.

Traduction: Que voulez-*vous* faire pendant les grandes vacances?

— Avez-*vous* participé au programme artistique?

— Vos amies ont-*elles* été hier au théâtre?

— Que font *les élèves* pendant leur temps libre?
— Est-ce que vous avez visité le musée d'art?
— Tu vas au cinéma?
Devoir à la maison: L'exercice 2, page 89) Formuler des questions pour six réponses. On donne des explications et le premier exemple est effectué en classe.

*

b) *Plan d'une leçon mixte (II-e variante).*
Date: le 15 avril 1966
École: Lycée „G. Coşbuc"
Classe: X^{e} B.
Objet: La langue française
Enseignant: G.K.
Sujet: L'escargot et le loup
But: Faire comprendre le contenu du récit et enrichir le vocabulaire des élèves par de nouveaux mots et expressions; faire ressortir la signification de la morale: la modestie est récompensée et la fanfaronnade punie.
Type: mixte.
Méthodes et procédés: conversation, lecture, exercices.
Équipement scolaire: une anthologie de contes du Moyen-Âge, le magnétophone.
Déroulement de la leçon:
Mise en train: date, absences, le rapport de l'élève de service.
Vérification des connaissances: „La proposition interrogative directe".
a) Les élèves ont dû formuler des questions pour six réponses de l'exercice 2, p. 89. Vérifier s'ils ont bien travaillé.
b) Application des règles apprises au questionnaire de la leçon Rose-France, en expliquant de quelle façon ont été formulées les questions suivantes:
— Pourquoi les fascistes allemands entourèrent-ils un jour à midi le village de la Brégnade?
— Dans quel récit avez-vous fait la connaissance de Rose-France?

— Où la fit-on entrer?

— Qu'est-ce qu'elle put lire sur les murs des maisons de cette ville?

— Connaissez-vous une héroïne communiste roumaine qu'on pourrait comparer à Rose-France?

c) Les élèves vont traduire les propositions suivantes et formuler des questions adéquates:

— Rose-France era sigură de victoria partizanilor.

— De quoi Rose-France était-*elle* sûre?

— Rose-France se gîndea la tovarășii săi, la partidul său și la țara sa. (Avec *est-ce que . . .*)

— À qui est-ce que Rose-France songeait?

— Am văzut filmul „Pădurea spînzuraților".

— As-tu vu le film „Pădurea spînzuraților" (Et avec *est-ce que . . .*)

— Est-ce que tu as vu le film „Pădurea spînzuraților"? (On notera trois élèves).

Transition à la leçon nouvelle et communication des nouvelles connaissances. Maintenant, je vais vous poser, moi aussi, quelques questions qui attendent vos réponses: Quelles fables roumaines ou françaises connaissez-vous? Savez-vous quelle est la différence entre la fable et le fabliau? Le fabliau est un conte populaire du Moyen-Age dont les personnages sont souvent des animaux et qui contient souvent une morale. Il y a donc une grande ressemblance entre la fable et le fabliau. (On montre l'anthologie).

Aujourd'hui nous allons apprendre un fabliau qui porte le titre:

„*L'escargot et le loup*" (on l'écrit au tableau noir).

Avez-vous jamais vu un escargot? C'est un mollusque qui porte sa maison sur son dos. On dit: „Aller comme un escargot" — donc très lentement. Pourquoi marche-t-il si lentement? (on écrit au tableau le mot, avec son sens en roumain). Donnez-moi des exemples avec ce mot (Dans notre jardin il y a beaucoup d'escargots. Chez nous on ne mange pas d'escargots. Les Français et surtout ceux de Dijon aiment bien manger des

escargots). Savez-vous comment marchent les loups? Ils marchent *à toute vitesse* ou *à la hâte* (în goana mare). Donnez des exemples avec ces expressions (Quand on se lève tard, on va à l'école en toute hâte ou à toute vitesse, etc.). En français on dit souvent: j'ai un bon *compère*, c'est-à-dire un bon compagnon. Ce mot est souvent appliqué aux animaux: compère loup, compère renard, compère escargot (en roumain cumătru). Donnez un exemple en employant ce mot. (Compère escargot et compère loup sont les personnages de notre récit). Eh bien, voulez-vous entendre l'histoire du compère escargot et du compère loup? Répondez non seulement par „oui", mais dites „oui, nous le voulons bien". L'expression „je le veux bien" veut dire: j'accepte avec plaisir, volontiers. Alors, faites attention à la lecture:

— Lecture modèle du professeur.

— Lecture par fragments, faite par les élèves, explication d'autres mots et expressions: la queue traînante, sur le haut de, il y a longtemps que, le bélier, grimper, les synonymes: prouver-démontrer, franchir-traverser, les antonymes: descendre-monter, content-mécontent, etc.

— Audition du récit enregistré sur bande magnétique. Fixation: On va poser aux élèves des questions, en leur demandant d'utiliser les mots appris:

— Quels sont les personnages de ce récit?

— Où veulent-ils aller?

Comment le loup se moque-t-il de l'escargot? („Mais les petits agneaux auront des cornes comme des béliers").

— Pourquoi dit-il cela? (l'escargot marche lentement, mais . . .)

— Que propose l'escargot?

— Comment l'escargot réussit-il à tromper le loup?

— Qui a gagné le pari?

— Que pensez-vous du comportement des deux personnages?

(Le loup est vaniteux, sot, fanfaron, l'escargot modeste, mais rusé).

Devoir à la maison: Formulez des phrases avec les expressions: *à toute vitesse,* se tenir ferme (dans le texte, mais on peut dire aussi: tenir ferme), *il y a longtemps que, je le veux bien* (comme réponse à une question posée). Par exemple: Voulez-vous parler parfaitement le français? — Oui, nous le voulons bien, etc.)

b) *Plan d'une leçon de communication de nouvelles connaissances:*

Date: le 20 I 1966
École: Lycée „Nicolae Bălcescu"
Classe: XI^{e}, section des humanités
Objet: La langue française
Enseignant: P. I.
Sujet: Le réalisme*
But: Montrer aux élèves les origines et le caractère de ce courant littéraire qui analyse profondément la société capitaliste, en démasquant ses vices; faciliter la compréhension des oeuvres réalistes qui vont être étudiées.

Type de leçon: communication des nouvelles connaissances.
Méthodes et procédés: exposé, conversation, schéma.
Déroulement de la leçon:
Mise en train: date, absents, le rapport de l'élève de service.
Réactualisation des connaissances qui serviront de base à la leçon nouvelle.

Les élèves auront à répondre aux questions suivantes:
— Comment Cosette était-elle traitée par les Thénardier? (Elle travaillait durement toute la journée: „je balaie, je nettoie, je lave la vaisselle, je l'essuie . . ." disait-elle; elle mangeait sous la table avec le chat; elle était battue; son vêtement n'était qu'un haillon: . . . C'était la plus odieuse exploitation capitaliste, exercée même sur un enfant de huit ans).
— Que dénonce Victor Hugo dans son roman „Les Misérables"? (Le grand écrivain dénonce les souffrances du peuple exploité et l'injustice d'une société basée sur l'exploitation).

* Ion Diaconu, Teodora Popa Florian, *Limba franceză* — clasa a XI-a, București, Editura Didactică și pedagogică, 1965.

— Sous quelle influence Victor Hugo a-t-il créé ce roman? (Il a créé ce roman sous l'influence du mouvement ouvrier et des idées du socialisme utopique qui ont donné au romantisme un aspect démocratique et humanitaire).

En effet, les influences dont vous avez parlé et qui ont déterminé un tournant dans le mouvement romantique ont favorisé, en même temps, l'épanouissement d'un autre mouvement littéraire important: Le réalisme.

La transmission des connaissances sera faite d'après le schéma suivant qui sera complété au tableau noir au fur et à mesure de l'exposition:

Le réalisme (une analyse lucide et scientifique de la société capitaliste, après 1830).

Conditions historiques:
- a) Contradictions entre la grande bourgeoisie industrielle au pouvoir et la petite bourgeoisie et les intellectuels.
- b) Le mouvement ouvrier prend de l'ampleur et la conscience de classe du prolétariat s'affirme par des grèves.
- c) La lutte de classe s'accuse.

Influences:
- a) Le mouvement ouvrier;
- b) Le socialisme utopique;
- c) Les énormes progrès des sciences.

Méthodes:
- a) „La représentation exacte des caractères typiques dans des circonstances typiques" (Fr. Engels);
- b) La source d'inspiration: la vie telle qu'elle est;
- c) Le style simple et sobre;

Représentants

— *Balzac*, le titan du roman réaliste français;
— *Stendhal*, le créateur du roman psychologique moderne;
— *Gustave Flaubert*, le grand maître du style;
— *Emile Zola*, le chef du *naturalisme* (une sorte de réalisme exagéré, qui poursuit la reproduction exacte, photographiée de la vie et explique l'individu comme un produit plutôt biologique que social), mais il se rattache au réalisme par ses meilleurs romans, par exemple *Germinal;*
— *Maupassant*, *Daudet* et *Anatole France* ont aussi illustré le réalisme.

Conclusions. Le grand mérite du réalisme est d'avoir analysé en profondeur la société sous ses différents aspects, d'avoir présenté des caractères et des situations typiques. C'est pour cela que les oeuvres des écrivains réalistes ont une grande valeur documentaire. Le réalisme a également connu un grand essor dans notre littérature du XIX^e^ siècle, nos plus grand écrivains dénonçant l'exploitation et l'injustice sociale.

Devoir à la maison: Présenter dans quelques lignes les traits caractéristiques du réalisme roumain au XIX^e^ siècle.

c) *Plan d'une leçon de fixation et de formation des habiletés et des habitudes:*

Date : le 14 novembre 1965
École : Lycée „George Barițiu"
Classe : IX^e^ A
Objet : La langue française
Enseignant : R. L.
Sujet : „Une promenade à travers la ville de Cluj"
But : Développer chez les élèves l'habitude de bien appliquer dans leur langage écrit les connaissances lexicales concernant la description de leur ville natale, le nom des institu-

tions, etc. et apprécier le rythme de la modernisation des villes dans notre patrie.

Type de la leçon: de fixation et de formation des habiletés et des habitudes.

Méthodes et procédés: conversation, plan d'idées, composition.

Équipament scolaire: un album et quelques cartes illustrées qui représentent la ville de Cluj.

Déroulement de la leçon

Mise en train: (2′) Date, absences, le rapport de l'élève de service.

Courte conversation pour réactualiser quelques mots et expressions des leçons „Promenades sur la Seine", „Promenade à travers Bucarest" et „Bucarest rajeuni" (5′).

Enoncé du thème: En appliquant le vocabulaire acquis à l'occasion de l'étude des textes ci-dessus mentionnés, les élèves feront une composition écrite dont le sujet sera: „Une promenade à travers la ville de Cluj". Voyons! Vous vous imaginez qu'un ami qui habite la province vous rend visite. Vous l'attendez à la gare. De là, commence votre promenade. Qu'est-ce que vous allez dire et faire voir à votre ami? Pour répondre à ces questions, nous allons formuler et écrire au tableau noir *un petit plan d'idées*. Vous l'utiliserez pour écrire une courte composition intitulée „Une promenade à travers la ville de Cluj".

(Le plan est établi avec l'aide des élèves; on signalera aux élèves les mots dont ils auront éventuellement besoin).

— L'importance de la ville et sa situation géographique.
— Les institutions les plus importantes.
— Les nouveaux quartiers.
— Pour qui et par les soins de qui sont construits ces nouveaux bâtiments et quelle est leur qualité. (10′).

Éxécution individuelle des travaux.

Les élèves auront 20 minutes pour faire un devoir qui pourrait avoir le contenu suivant: Avant de lui montrer la ville de Cluj, je dirai à mon ami que la ville de Cluj est un grand centre industriel et surtout un centre universitaire. Cette ville

est située sur les deux bords du Someș et elle est entourée de collines.

Je lui montrerai, en venant de la gare, la Faculté de Philologie, la belle place „Mihail Viteazul“ avec son parc et son bel édifice où se trouve un cinéma moderne. Puis nous arriverons au centre de la ville qui s'appelle la Place de la Liberté. Là on peut admirer une belle cathédrale qui est un chef-d'oeuvre d'art médiéval. Je lui montrerai encore l'important édifice de l'Université, la belle construction du Théâtre National, la Bibliothèque universitaire etc. Nous irons visiter aussi le Jardin Botanique et le parc où se trouve le stade.

Ensuite nous irons voir les nouveaux quartiers „Grigorescu“ et „Gheorghieni“. Les beaux édifices sont construits pour les travailleurs manuels et intellectuels de notre ville. Les appartements sont modernes et confortables. Ils ont été édifiés grâce aux soins du parti et du gouvernement.

Analyse des travaux. Trois élèves lisent leur composition. On fait corriger les fautes et on donne des notes (10′).

Courte conclusion sur le niveau des travaux (3′).

Devoir à la maison: revoir et corriger la composition.

d) *Plan d'une leçon de révision et de systématisation:*

Date : le 5 octobre 1965
École : Lycée „George Coșbuc“
Classe : IX^{e} C.
Objet : La langue française
Enseignant: : C. I
Sujet : La mise en valeur des richesses de notre patrie socialiste*
But : Éveiller chez nos élèves l'admiration pour les grandioses réalisations de notre peuple; l'application pratique et productive du vocabulaire et des connaissances grammaticales acquises à l'occasion de l'étude des leçons révisées (le passé composé conjugué avec „avoir“ et „être“; l'accord du participe passé etc.).

* Marcel Saras, Valeriu Pisoschi, *Limba franceză* — clasa a IX-a (anul V de studii), București, Editura didactică și pedagogică, 1965.

Type de la leçon: révision périodique.
Méthodes et procédés: conversation, exercices.
Équipement scolaire: des photos représentant les plus récentes réalisations industrielles de notre patrie.

Déroulement de la leçon.

Introduction dans la matière à réviser: les élèves liront les leçons „Pour le bien-être du peuple" (par rôles) et „Dans le Delta du Danube". On vérifiera si tous les mots ont été bien compris et si les problèmes de grammaire ont été bien assimilés.

Après l'énoncé du sujet, le professeur expliquera la forme sous laquelle sera faite la révision. On imagine qu'un élève est un journaliste et un autre, un touriste étranger. Le premier pose des questions, le deuxième répond. Bien sûr, on commence par les meilleurs élèves, pour encourager aussi les autres, afin qu'ils prennent eux aussi part à la conversation.

Le dialogue se déroulera d'après le plan suivant, écrit au tableau noir:

— Les usines chimiques (Ville Gheorghe Gheorghiu-Dej, Borzești, Săvinești, Roznov, Turnu Măgurele, Craiova).
— D'autres objectifs industriels visités (Bicaz, Brașov, etc.).
— Description du Delta du Danube.
— L'exploitation du roseau et la pêche.
— L'aspect des villages du Delta.
— L'impression générale du touriste. (Le souci d'assurer au peuple les meilleures conditions de vie).

(On réactualise aussi les problèmes de grammaire qui vont être appliqués: le passé composé conjugué avec „avoir" et „être"; l'accord du participe passé).

Déploiement de la révision:

Le dialogue doit se dérouler tout naturellement, par exemple:

Le journaliste: Combien de temps avez-vous passé dans notre pays?
Le touriste: Je suis arrivé en Roumanie il y a deux semaines.
Le journaliste: Voulez-vous me dire, quels objectifs industriels avez-vous visités chez nous?
Le touriste: J'ai visité d'abord . . . ensuite . . .

Le journaliste: Avez-vous vu aussi le Delta du Danube?

Le touriste: Oui, je l'ai visité. C'est un monument unique . . . (description).

Le journaliste: Pouvez-vous nous parler un peu des habitants du Delta?

Le touriste: Naturellement. Ils pratiquent la culture du roseau et la pêche . . .

Le journaliste: Qu'avez-vous vu dans les villages du Delta?

Le touriste: On y trouve de belles écoles . . .

Le journaliste: Quelle est l'impression générale de votre visite?

Le touriste: J'ai été agréablement impressionné par le souci d'assurer . . .

Le dialogue pourra être repris par d'autres élèves et sous une autre forme: Un élève de Cluj parle à un camarade qui habite la province des objectifs industriels de Cluj, du nouveau combinat de cellulose de la ville de Dej, etc.

Conclusion: On insistera sur la qualité et la solidité des connaissances acquises et sur la façon dont les élèves ont réussi à s'exprimer librement et à utiliser les formes grammaticales révisées.

Devoir à la maison. Décrivez les dernières réalisations enregistrées dans notre ville, visant le bien-être du peuple travailleur.

N.B. Ce plan de leçon a été conçu pour une classe dont le niveau général est assez élevé. Évidemment, on pourrait se servir des moyens les plus variés pour enchaîner et systématiser les leçons à réviser. Il conviendra de présenter la matière d'une façon toujours nouvelle et intéressante et surtout d'éviter la répétition mécanique des connaissances.

*

Tous les plans ont été expérimentés par les meilleurs étudiants stagiaires, sous notre surveillance directe, donc ils sont réalisables. Les leçons, dont nous venons d'exposer le plan, ont, en général, atteint leur but.

Après avoir préparé et rédigé le plan, le souci principal du professeur doit être d'assurer la participation intensive des élèves au déploiement de la leçon et de contribuer à la formation de leur personnalité. Tel un chef d'orchestre, il saura diriger, activer et animer la collectivité des élèves, pour que la leçon soit vraiment chose vécue. Un plan bien pensé et conçu donnera au professeur l'assurance d'une construction solide et harmonieuse de chaque heure de classe.

Deuxième partie

PROBLÈMES SPÉCIAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN TANT QUE LANGUE ÉTRANGÈRE

I

L'ACTIVITÉ DÉPLOYÉE EN VUE DE L'ACQUISITION D'UNE PRONONCIATION CORRECTE

1. Le caractère systématique de la langue

Il y a plus d'un demi-siècle, le linguiste suisse *Ferdinand de Saussure* a montré que la langue n'est pas une simple combinaison de mots, régie par les règles grammaticales, mais un ensemble, un système de structures complexes. Plus tard, en 1939, le professeur G. Gougenheim définit la langue comme „un système de sons émis par la bouche et perçus par l'oreille". Dans son ouvrage „Éléments de linguistique structurale", paru en 1960, le linguiste André Martinet voit dans la langue „un système arbitraire de symboles phoniques (...) qui satisfait les besoins de communication d'une communauté humaine".

En résumant, on peut donc dire que la langue, dans sa totalité, constitue un système de signes qui reflète un système d'idées. Mais, que signifie un „système"? Voici la définition donnée par l'académicien Al. Graur: „Un système est un complexe d'éléments qui s'influencent réciproquement et qui se coordonnent entre eux, en vue de l'accomplissement d'une fonction commune".

Or, comme nous le savons, la fonction d'une langue est de servir comme moyen de communication. Les éléments qui la composent sont; la phonétique, le vocabulaire et la grammaire; chacune de ces parties constitutives est organisée de telle manière que la langue puisse accomplir son rôle. Ces éléments ont, à leur tour, leur propre système et tous ces systèmes sont liés entre eux et s'influencent réciproquement.

Il s'ensuit que l'enseignement d'une langue sera basé sur l'étude de ces trois éléments principaux qui la constituent, éléments qui se coordonnent entre eux et s'influencent réciproquement et qui ne peuvent donc pas être séparés. On ne saura donc étudier la phonétique pour la phonétique, la grammaire pour la grammaire et le lexique pour le lexique. Puisque ces éléments sont rencontrés simultanément dans chaque leçon, nous leur accorderons une attention presque globale, sans perdre de vue que la langue est avant tout *une chaîne parlée*. Notre attention sera concentrée en général sur la langue *elle-même* et non pas séparément sur les éléments qui la constituent.

Malgré cela, sourtout dans la période initiale, une attention toute spéciale doit être accordée à l'acquisition d'une prononciation correcte. Acquérir, dès le premier contact avec la langue étrangère, une bonne prononciation est l'une des conditions de base de l'apprentissage de cet objet d'étude. Cela constitue une motivation puissante qui encourage les premiers pas pour pénétrer dans un domaine totalement inconnu et plein de difficultés. Par contre, si l'élève ne parvient pas à vaincre ces difficultés, la conscience d'une prononciation défecteuse peut lui causer une inhibition, ce qui a pour résultat une attitude passive envers cette discipline et même le refus de s'exprimer dans la langue respective, de peur qu'il ne devienne ridicule.

C'est pour cela que l'apprentissage de la prononciation sera systématique et progressif. Le professeur devra trouver les meilleurs moyens pour former chez les élèves les habiletés et les habitudes d'une intonation correctes de la langue française. Nous tâcherons d'en analyser quelques-uns, après avoir discuté théoriquement quelques problèmes de base.

2. Phonétique et phonologie

Tout d'abord, il faut faire une distinction entre la *phonétique et la phonologie*. La phonétique étudie tous les sons émis par le gosier humain. La phonologie, branche relativement jeune de la linguistique structurale, étudie les rapports fonctionnels qui existent entre les différents *phonèmes* d'une langue. Par phonème il faut entendre un élément sonore déterminé par les rapports qu'il entretient avec les autres sons d'un mot. Le même phonème peut avoir des prononciations différentes dans les divers assemblages de sons où il se trouve. Le phonème *a*, par exemple, a une valeur différente dans les mots „patte" et „pâte", l'[i] dans „lit" et „lire" etc.

Le nombre des sons dans une langue est assez réduit, mais leurs variations phonologiques sont très nombreuses. Celles-ci sont le plus souvent en fonction du *sens* du mot respectif et mises en valeur par l'accentuation et l'intonation.

Le professeur Albert Waldman de l'„Indiana University" explique que „la phonologie n'est pas l'étude des sons d'une langue, c'est l'étude de l'utilisation du son vers des fins linguistiques, la différenciation des signes par les oppositions des traits articulatoires". Il est *contre* la description théorique d'un phonème, et *pour* „le situer vis-à-vis d'autres phonèmes de langue avec lesquels il partage des traits articulatoires et auxquels il s'oppose". Il s'ensuit que pour assurer une perception exacte du phonème respectif par l'élève, il faut lui faire prononcer des couples comme: du — doux, rue-roue, elle est russe — elle est rousse, du pain — deux pains, du verre — dix verres, quelle vue — quelle vie etc. Grouper les phonèmes français par opposition cela signifie favoriser la discrimination auditive, comme nous le montrerons d'ailleurs dans un autre chapitre.

On déconseille donc l'étude théorique de la formation des sons pour apprendre les phonèmes d'une manière toute pratique et surtout par oppositions.

Cependant, l'académicien Graur est d'un autre avis. Tout en reconnaissant ses mérites à la phonologie, il proclame la

nécessité de revenir au son, après l'avoir perçu dans le contexte. „La linguistique marxiste, dit-il, considère comme un mérite de la phonologie le fait qu'elle distingue dans la phonétique ce qui est essentiel de ce qui est accessoire, ce qui constitue un système de ce qui est décousu, ce qui est nécessaire dans la langue de ce qui est accidentel ou unique. Mais pour cela nous n'avons pas le droit de nous désintéresser des sons, qui constituent la base matérielle de la langue et sans la connaissance desquels on ne peut étudier les phonèmes. Pour comprendre les différences entre les phonèmes, il faut savoir comment les prononcer. De même, l'étude de la production du son nous est indispensable pour pouvoir comprendre la modification du système des phonèmes." (Introducere în lingvistică, p. 97).

Ce compromis entre la phonétique et la phonologie a été adopté même par la méthode „audio-globale" de l'enseignement des langues „*Voix et images de France*", appliquée à l'Ecole Normale de Saint-Cloud. Dans la Préface de cette méthode (p. XXIII) on peut lire: „C'est sous la forme de l'unité acoustique de la phrase réalisée dans l'intonation que l'étranger apprendra le plupart des sons français en tant que tels. Et c'est ainsi que les sons tout aussi bien que les mots seront, au fur et à mesure, assimilés grâce aux structures". — „Malgré cela, ajoute le professeur Raymond Renard, les pédagogues de Saint-Cloud ont cru devoir consacrer une partie de toute leçon à la fixation d'un ou de plusieurs phonèmes particuliers".

Il s'en dégage la conclusion que phonétique et phonologie peuvent faire bon ménage ensemble et c'est au professeur d'en tirer les avantages.

3. Formation de nouveaux réflexes auditifs

En partant de la conception de base, qu'on apprend aujourd'hui une langue moderne pour qu'elle serve de moyen de communication directe, spontanée et vivante, la voie progressive à suivre dans l'enseignement de cet objet comprend les

étapes suivantes, dont la première et la deuxième sont presque simultanées;

a) la perception et l'identification des mots et des sons d'aprés l'ouïe;

b) la capacité de reproduire et puis d'utiliser ces mots et sons dans des phrases simples, en respectant le rythme et l'intonation;

c) le passage à la méthode écrite, quand l'oreille a été déjà formée et les signes graphiques ne peuvent plus avoir une influence négative.

Il est donc clair que notre souci, dès la première heure de cours, sera de former chez les élèves de *nouveaux réflexes* auditifs, exactement comme pour apprendre à conduire une voiture ou à jouer d'un instrument musical. Surtout les premières semaines, il ne faut pas ménager nos efforts pour établir les bases d'une prononciation correcte. Ce n'est pas du tout facile, mais à force de patience et d'exercices on peut y aboutir Toute négligence peut avoir des conséquences irréparables, car une mauvaise habitude de prononciation une fois fixée est presque impossible à corriger.

On a déjà montré que vers l'âge de 11—12 ans, quand les élèves de nos écoles commencent à apprendre le français, leur mémoire et leurs réflexes auditifs fonctionnent assez mal. À cet âge, les sons nouveaux sont en général difficilement perçus ou ils sont confondus avec des sons voisins de la langue maternelle.

Il sera donc nécessaire de procéder à un véritable *reconditionnement* de l'appareil auditif, pour créer de nouvelles habitudes qui se transformeront, graduellement, en automatismes.

Tout d'abord, il faut créer l'habitude de la perception et de l'identification des sons; ensuite celle de l'articulation. Pratiquement, cela se produit de la façon suivante: les élèves écoutent à plusieurs reprises la prononciation d'une phrase courte où l'on utilise le nouveau phonème, puis le mot, ensuite le son isolé; ils répètent, eux aussi, la même prononciation de la phrase et du mot. En ce qui concerne l'émission du *son nouveau*, on pourra leur donner quelques explications sur l'uti-

lisation de l'appareil articulatoire sans entrer dans des détails anatomiques et sans utiliser une terminologie trop technique.

Ainsi, on peut leur montrer, dès la première heure de classe, que pour parler nous utilisons les organes de la respiration et les organes de la parole. Dans la planche apportée en classe (qu'on pourrait reproduire d'après n'importe quel traité de phonétique, par exemple d'après le livre: *Fonetica limbii franceze*, de Alexa Mihăescu Eliza, București, 1965), on reconnaîtra les organes de l'inspiration: diaphragme, côtes, poumons, trachée. Quand le diaphragme se contracte, les côtes s'élèvent et l'air pénètre dans les poumons par la trachée. Nous avons ainsi un mouvement *d'inspiration*. Par un processus inverse, on produit *l'expiration*. Quand l'air est expiré, il sort des poumons par la même trachée, il arrive aux cordes vocales et, à la suite d'une vibration, il se transforme en voix ou en souffle. Les autres organes de la parole: l'épiglotte, la bouche, la langue, les dents, les fosses nasales etc., transforment la voix et le souffle en certains sons appelés voyelles et consonnes. Si l'air sort par les fosses nasales, on produit des voyelles nasales, s'il sort uniquement par la cavité buccale, les voyelles sont orales. Dès le début les élèves apprendront que ces organes devront être utilisés d'une manière différente pour produire les sons spécifiques au français. Au besoin, ils pourront observer et contrôler la façon dont on peut produire ces sons à l'aide d'un miroir de poche.

En comparant deux langues du point de vue phonétique, on pourra constater que les sons des langues respectives peuvent être: *identiques, voisins et différents*.

Pour obtenir une perception auditive différentielle, le professeur doit utiliser tout d'abord le *transfert* des sons communs, combattre *l'interférence* des sons voisins et enseigner les sons différents. Les sons identiques constitueront un appui sérieux dans l'enseignement de la prononciation; les sons différents seront assez facilement enseignés, au moyen de nombreux exercices; la correction des interférences des sons voisins sera le problème le plus délicat. Il y a, par exemple, la difficulté typique, celle de confondre la voyelle **y** avec **iu** et l'**oe** avec **io**, ce qui donne à la prononciation du français un aspect tout à

fait curieux et indésirable. De nombreux exercices, et surtout la prononciation des paires groupées par oppositions (recommandées par le prof. Valdman) pourront y remédier, à condition qu'on fasse cela dès le commencement.

À la suite d'une comparaison attentive entre les deux langues, le professeur établira la liste des difficultés de prononciation, qui seront introduites progressivement dans l'étude. Pour obtenir de bons résultats, il serait nécessaire qu'un seul son nouveau et difficile soit traité pendant une heure de cours, et fixé, par de nombreux exercices, jusqu'à son assimilation. Bien entendu, la fixation et l'automatisation du son respectif ne seront obtenues qu'à la suite de longs et patients exercices.

4. Comparaison du système phonologique du français à celui du roumain

Sans entrer dans trop de détails, nous allons signaler les principales ressemblances et différences phonologiques qui existent entre les deux langues.

Nous insisterons surtout sur les différences, car elles constituent autant de difficultés qu'il faudra surmonter pour enseigner aux élèves roumains la prononciation de la langue française.

Le problème le plus délicat est celui des voyelles, très nombreuses (16) et très variées en français. Leur étude est très importante pour l'acquisition de cette langue. „Les voyelles — dit Marguerite Peyrollaz — sont la base de la langue française. Par leur importance et la variété de leurs timbres, elles lui donnent sa musicalité fine ténue. Elles doivent donc être étudiées avec un soin tout particulier" *(Op. cit., p. 47)*.

Rappelons tout d'abord que selon une répartition phonologique, le français possède les voyelles suivantes:

a) orales:

i = lit, dit, mis
u = tout, sou, cou
ɥ = sûr, pur, mur

e = (fermé) = été, chanté (exprimé par [é], [ai] etc.)
ɛ = (ouvert) = tel, forêt, étais (exprimé par [è], [ê], [ë], [ais], etc.)
∅ = (eu fermé) = peu, lieu, jeu
œ = (eu ouvert) = peur, jeune, peuple
o = (fermé) = cause, rose, peau, pot
ɔ = (ouvert) = bord, sotte, Paul
a = (antérieur) = art, visage, cave, patte
ɑ = (postérieur) = pas, bas, pâte
ə = (sourd) = melon, le, me, te

b) nasales

ɛ̃ = matin, faim, train
œ̃ = un, parfum, humble
ɔ̃ = bon, son, maison
ɑ̃ = grand, blanc, ment.

Pour prononcer correctement le français cette *valeur qualitative* des voyelles est très importante. Pour l'élève roumain on pourra faire le transfert des voyelles [i], [u] et [e]; dans une certaine mesure de [o] et de [a] (où la distinction qualitative viendra plus tard). Il sera plus difficile de faire apprendre les voyelles [y], [∅], [œ], [ə], [ɛ] et les nasales, qui n'ont pas de correspondantes en roumain.

Pour la voyelle [y], par exemple, après de nombreux exercices du type rue — roue, bu — boue etc. on pourra montrer aux élèves que la position des lèvres pour prononcer ce phonème est celle de l'[u] roumain, mais en disant [i]. Pour les voyelles (∅, œ, ə) la position des lèvres sera celle de l'[o], en produisant du gosier un [e] roumain. L'(ə) sera mis en opposition avec l'[e] dans des mots comme: *le* livre — *les* livres, monsieur — messieurs etc. L'(ɛ) sera assez facilement perçu, en le mettant en opposition avec l'[e], dans des paires comme: été — était, fée — fête, mêtro — mettra etc.

Une attention spéciale sera accordée aussi à l'(ə) muet, qui tombe s'il est précédé d'une seule consonne prononcée (ex. sam(e)di, mad(e)moiselle, la f(e)nêtre, tout l(e) monde et reste s'il est précédé par deux consonnes (*probablement*, une *fe-*

nêtre, une petite fille etc. (Voyez, à ce sujet, l'étude *L'E muet* par Monique Léon, dans: „Le Français dans le monde", no. 18, 1963).

Les voyelles nasales constituent un trait caractéristique de la langue française. Un ingénieur japonais a fait à cet égard une affirmation qui nous semble très raisonnable: „Les nuances de la parole française sont dues en partie à l'intermittence de riches sonorités nasales". (Citée par Pierre Delattre, dans: „Le Français dans le monde", no. 27, 1964).

La prononciation de ces voyelles nasales est, malheureusement trop négligée dans nos écoles. Pourtant, nos linguistes ont montré que ce phénomène existe dans notre langue aussi, dans des mots comme: mîndru, mînca, mîngîia etc.

De nombreux exercices seront nécessaires pour former les habitudes d'une correcte prononciation des nasales. Tout d'abord, on pourra mettre en opposition des mots communs dans les deux langues pour faire la discrimination entre une voyelle orale (en roumain) et une autre nasale (en français): lampă — lampe, plantă — plante, an — an, plan — plan, lent — lent, tren — train, patron — patron, un — un etc. De même, il faudra faire exercer des mots dont la voyelle nasale est suivie de l'occlusive bilabiale [p], tels que: temps, camp, champ, rompt, etc. que nos élèves prononcent, en général, d'une manière erronée, en faisant entendre cette consonne, par une interférence avec les mots roumains: timp, cîmp, a rupe, etc. Il sera bien encore d'opposer les voyelles orales aux voyelles nasales dans des mots comme: bon-bonne, Jean-Jeanne, vient-viennent etc.

On sait que les voyelles ont aussi une *valeur quantitative:* elles peuvent être longues et brèves. L'élève apprendra progressivement cette distinction, de la bouche du professeur qui prononcera d'une manière différente des mots comme dit et dire, je tète et la tête, fait et faire etc.

En ce qui concerne les consonnes, la seule difficulté de prononciation serait le [ɳ] mouillé, des mots signe, agneau, ignorer etc., mais le phénomène existe aussi dans quelques régions de notre pays, surtout en Transylvanie.

Pour montrer aux élèves les ressemblances et les différences qui existent entre la graphie des sons en roumain et en français, quand on passera au langage écrit on pourra leur montrer des planches comparatives, telles que: sons qui s'écrivent de la même façon; sons qui s'écrivent différemment (ch = ș, ph = f); sons spécifiques au français (ç, q) etc.

L'enseignement de la phonétique française est inséparable de celui de l'accentuation, du rythme et de l'intonation.

Voici quelques règles concernant la place de l'accent:

Les monosyllabes sont accentués quand ils expriment une idée (chat, mot, vif). Ils ne le sont pas quand ils marquent des rapports: et, dans, pour, mais, etc., ni quand la voyelle est [e] muet: le, de, me, que (sauf: dis-le!). Dans les polysyllabes, l'accent tombe sur la dernière, si la voyelle finale n'est pas [e] muet: monsi*eur*, tu aur*as;* sur l'avant-dernière, si la dernière est un [e] muet: l'*é*lève, la bo*ut*ique etc. Il ne faut pas oublier l'accent d'insistance: C'est *t*errible, c'est *i*nouï etc.

En français, la phrase se découpe, selon le sens, en un certain nombre de *groupes rythmiques*. L'accent tombe toujours sur la dernière syllabe de ces groupes, ce qui n'arrive pas en roumain.

Ex. Jean est allé voir toutes les beauté*s* de notre pa*ys*.

Il ne s'agit pas seulement de prononcer correctement les sons. Il faut que les élèves apprennent à parler le français dans son rythme naturel. C'est pour cela que le professeur doit éviter, surtout pendant les lectures qu'il fait en classe, la syllabation, les pauses entre les mots d'une phrase quand elles ne délimitent pas de groupes rythmiques, la ponctuation défectueuse, c'est-à-dire tout ce qui peut enlever le naturel du français parlé.

Pourtant, la syllabation sera quelquefois un procédé nécessaire, par exemple:

— pour démontrer aux élèves les cas où une voyelle est nasale — ou orale:
fin = **fi-ne,** **an**-gle = a-**n**é-mique, **in**-at-tendu = **in**-té-res-sant, etc.

— pour des considérations d'ordre orthographique: la séparation syllabique des mots.

L'intonation française diffère sensiblement de l'intonation roumaine, la première ayant une ligne mélodique plus nuancée, en rapport avec la pensée exprimée. L'intonation *logique*, qui affirme ou nie les faits, se caractérise par un abaissement de la dernière syllabe: „Il n'a pas parlé". L'intonation *interrogative* se caractérise en général par une élévation de la ligne mélodique jusqu'à la dernière syllabe: „Qu'est-ce qu'il a fait"? Dans ce cas on attend une réponse par „oui" ou „non". L'intonation *exclamative* et l'interrogation qui expriment une nuance de doute exigent une élévation de la dernière syllabe encore plus grande; „Ce n'est pas juste! (?)" L'intonation affective est très variée en français et elle est en rapport étroit avec la nature de l'émotion: crainte, colère, ironie, tendresse, etc.

Un rythme et une intonation spécifiques, voilà ce qui confère au français sa beauté et son charme. Ce fait doit constituer une préoccupation de premier ordre pour le professeur de langues, car la formation des habitudes d'une diction et d'une intonation correctes n'est pas chose aisée. De nombreux exercices seront nécessaires pour vaincre les interférences de la langue maternelle à ce point de vue aussi.

5. Les exercices de phonétique corrective

Pour obtenir une prononciation correcte de la part des élèves, il faut tout d'abord assouplir les organes phonateurs par une gymnastique intensive.

En général, les élèves commettent de nombreuses fautes de prononciation, surtout dans la période initiale. Le rôle du professeur sera de corriger inlassablement toute prononciation défectueuse. Pour y parvenir, il doit avoir lui-même l'oreille fine et une prononciation irréprochable. On n'entendra jamais de sa bouche une mauvaise prononciation. Il évitera de répéter les erreurs commises par les élèves.

Le contrôle phonétique doit être exercé pour chaque difficulté, sans laisser aucune faute de son, rythme ou intonation

non corrigée. Et cela, non seulement dans la période initiale, mais tout au long des années d'études.

Quand un son est mal prononcé par un élève, il faut contrôler si ce phonème a été bien perçu au point de vue acoustique et articulaire. Peut-être l'élève n'a-t-il pas correctement entendu ce nouveau son et il le confond avec d'autres. Le professeur devra alors faire appel aux exercices où le son respectif se trouvera en compagnie des sons voisins présentés par oppositions phonémiques: par exemple entre *l'oe et e* fermé:

Je fais — j'ai fait
Mange-le — mange-les;
Je mange le rôti — j'ai mangé les pommes etc.

ou bien entre l'*i* et l'*u*:

Je lis — je lus
La vie — la vue
Je crie — je crus etc.

De même, entre é et è (e — ε);

les — laid;
tes — tête;
chez —cher;
fée — fête etc.

Ces exercices de commutation d'un son avec un autre font partie de la *phonétique corrective* qui est basée justement sur l'opposition fonctionnelle des sons voisins.

Après avoir répété les exercices jusqu'à un certain degré de correction, on pourra les faire enregistrer sur la bande. L'élève aura ainsi devant lui un „miroir sonore", les éventuelles fautes étant plus „palpables" et plus „visibles", selon les expressions de François Closset. Les enregistrements successifs permettront à l'élève de constater lui-même les progrès obtenus.

La répétition en choeur de ces exercices est recommandée, surtout pour encourager les timides. Chaque fausse prononciation sera isolée et corrigée. Ensuite, l'exercice recommencera. Bien entendu, un résultat parfait ne peut être obtenu d'un coup. Pour faire obtenir des *réflexes phonétiques*, il sera nécessaire d'encourager les élèves et de les aider avec beaucoup de patience.

Pour venir à bout des fautes de prononciation, on peut encore recourir à un moyen très simple, mais efficace: faire pour chaque élève une fiche des principales fautes et la tenir à jour (Peyrollaz). Par ce moyen, on pourra mieux connaître les possibilités de chaque élève et accorder à chaque cas particulier l'attention convenue.

En conclusion, une prononciation correcte sera obtenue surtout sur la base de l'opposition fonctionnelle des phonèmes. En nous montrant que la langue est un sistème d'oppositions sonores, la linguistique structurale nous a indiqué aussi le chemin de la *phonétique corrective*. Celle-ci constitue un appui précieux pour former les automatismes d'une prononciation correcte.

6. Autres exercices qui assurent une prononciation correcte

Le processus de l'acquisition des habiletés et des habitudes de prononciation devra suivre, en général, les étapes suivantes:

a) *Présentation linguistique, acoustique et physiologique du phonème.*

b) *Identification du phonème par l'oreille.*

c) *Production ou émission* du son et sa correction.

d) *Fixation:* répétition et utilisation du phonème.

La présentation du phonème se fera dans un contexte, entendu sur la bande sonore ou exposé oralement par le professeur.

Afin que le phonème soit mieux identifié et émis, on pourra recourir aux procédés suivants:

— l'isolation du son pour mieux le décrire du point de vue acoustique et physiologique;

— la comparaison avec la langue maternelle, pour faire ressortir les différences et des ressemblances des sons dans les deux langues;

— l'enregistrement de la prononciation, pour démontrer les erreurs et aussi pour constater les progrès obtenus à la suite des répétitions;

— l'application de la phonétique corrective dans des exer-

cices structuraux très simples, afin de mieux identifier et percevoir les sons dans leurs rapports fonctionnels.

Pour réaliser les objectifs poursuivis, donc pour arriver tout naturellement à l'automatisation d'une prononciation correcte, de nombreux exercices seront nécessaires.

Les exercices individuels pourront être complétés par des *exercices collectifs:* lecture en choeur, chansons, mémorisation des vers ou d'un texte dialogué d'après le disque ou la bande sonore etc.

Bien entendu, ces exercices doivent être *progressifs* et ils iront de la simple répétition d'un son, ce qui constitue seulement un exercice de moment, d'un mot, d'une phrase, jusqu'à la lecture individuelle expressive, en respectant le rythme et l'intonation propres à la langue française. Un exercice utile sera *l'analyse phonétique* qui permet de passer graduellement du fait concret à l'abstraction. Par cette analyse on pourra reconnaître certaines particularités phonétiques du français: les accents, les liaisons etc.

Une aide incomparable pour intensifier ces exercices de prononciation et d'intonation nous est offerte par les moyens techniques audio-visuels, surtout par les diapositives (ou le film fixe) et le magnétophone. Comme nous l'avons déjà montré, l'image projetée peut remplacer avec succès le texte écrit, en laissant au magnétophone le soin de répéter infatigablement des phrases qui facilitent les exercices de prononciation correcte, et le plus fidèlement possible. (Car on sait que le professeur, à force de répéter, pourrait changer la façon de prononcer la même phrase ou le même groupe de sons).

Cest à l'aide du magnétophone qu'on pourra créer plus facilement les réflexes phonétiques nécessaires.

Au moyen du disque, qui est maintenant à la disposition des professeurs de langues, on pourra faire acquérir et consolider une prononciation et une intonation authentiques.

Ayant un rôle prépondérant dans la période assez longue de l'initiation au français, l'enseignement de la phonétique doit faire partie organique de chaque leçon. Le professeur devra accorder une attention toute spéciale à la façon de prononcer des élèves, faire toujours corriger les fautes.

L'acquisition d'une prononciation et d'une intonation correctes constitue donc l'un des principaux objectifs dans l'apprentissage scientifique d'une langue étrangère. Pour résoudre ce problème délicat: — faire acquérir une bonne prononciation et une juste intonation du français — le professeur sera un parfait connaisseur des mécanismes phonétiques de cette langue, et il devra procéder avec beaucoup de tact méthodologique et pédagogique.

Pour conclure, il faut souligner que l'enseignement de la prononciation ne constitue pas un domaine à part, il fait partie intégrante de toute leçon de langue étrangère et par conséquent il ne saura jamais être négligé.

II

L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

1. Quelques caractéristiques du vocabulaire français

La totalité des mots d'une langue constitue le vocabulaire ou le lexique de la langue respective. Comme nous le savons, le vocabulaire est l'un des composants du système de la langue, ayant à son tour son propre système, et il est étudié par la *lexicologie*.

La lexicologie s'occupe des problèmes essentiels du vocabulaire: le fonds principal, les lois de son développement, la sémantique, l'étymologie etc. La connaissance générale de ces données lexicologiques du français moderne est nécessaire au professeur qui enseigne cette langue. En expliquant le vocabulaire, par exemple, on pourra recourir à un détail étymologique, pour mieux fixer le mot (par exemple: chez — casa, on — homo, août — augustum); ou bien on précisera la valeur d'un suffixe ou d'un préfixe etc. On pourra, de même, montrer certaines particularités des mots français par rapport aux mots roumains, du point de vue phonétique, sémantique etc. Bien

entendu, il faudra procéder toujours avec une sage mesure, en évitant l'accumulation de théorie inutile.

Le vocabulaire reflète les changements historiques intervenus dans la vie d'un peuple et, en même temps, son évolution culturelle. C'est pour cela que l'histoire de la langue et celle du peuple sont directement liées.

Le français, comme le roumain, est une langue romane, ayant à sa base le latin populaire. Le fond principal du français comprend environ 4200 mots, dont 3780 sont latins, 400 germaniques et seulement une vingtaine d'origine celtique, langue parlée par les Gaulois. (Ces chiffres sont empruntés à S. N. Lévite: „Cours de lexicologie française", Minsk, 1963). L'origine commune de nos deux langues rend assez accessible l'apprentissage du vocabulaire français aux Roumains.

Le vocabulaire français, dans sa totalité, est extrêmement riche. Le Petit Larousse comprend environ 50.000 mots (y compris les termes scientifiques et techniques). Ce chiffre astronomique ne doit pas nous effrayer, car pour maîtriser le français d'une façon convenable, l'apprentissage d'un nombre bien plus infime de mots est suffisant.

La majorité des mots français sont courts: monosyllabes et bisyllabes, ce qui confère à cette langue sa vivacité spécifique. Monosyllabes sont surtout les mots-outils (prépositions, conjonctions) et les particules grammaticales (pronoms, adjectifs déterminatifs). Leur fréquence est très grande (environ 60%). Les polysyllabes sont, en général, des mots d'origine savante et leur fréquence est donc plus restreinte dans la chaîne parlée.

2. L'importance de l'acquisition du vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire est, sans doute, l'un des principaux objectifs de l'enseignement d'une langue. Le lexique constitue un matériel sans lequel la construction du système parlé n'est pas possible. Pour que la langue puisse accomplir sa fonction d'instrument de communication entre les hommes, celui qui l'apprend doit acquérir une connaissance consciente

et active d'un nombre suffisant de mots et de structures. Celles-ci lui permettront une expression claire et spontanée des idées et des sentiments dans la langue respective.

Grâce aux recherches de la linguistique, grâce au concours de la psychologie, de la sociologie et aux moyens techniques audio-visuels, on peut aujourd'hui enseigner un vocabulaire contemporain, utile et pratique. L'enseignement du vocabulaire par les méthodes modernes ne sera plus une reproduction mécanique d'une liste de mots qu'on apprendra par coeur. Le processus de l'apprentissage d'un nouveau vocable vise à offrir aux élèves la possibilité de l'utilisation immédiate du mot acquis, dans des contextes variés. C'est une motivation qui contribuera à leur créer les réflexes linguistiques nécessaires à la pratique indépendante de la langue.

Pour que le mot puisse être bien assimilé et pour qu'il reste gravé dans la mémoire, l'élève doit connaître aussi ses caractéristiques phonétiques et grammaticales. C'est à ce moment que nous constatons pratiquement l'étroite interdépendance qui existe entre les trois composants d'une langue et dont on a déjà parlé. La connaissance de la phonologie donnera la possibilité non seulement de prononcer correctement un certain mot, mais aussi de percevoir la formation des mots, de reconnaître les nombreux homonymes du vocabulaire français, d'utiliser convenablement les liaisons etc. Quant à la grammaire, c'est elle qui permet l'emploi des unités lexicales dans des phrases, en offrant ainsi aux vocables leurs valeur réelle. Et voilà pourquoi l'étude du vocabulaire ne saurait être séparée de celle de la phonétique et de la grammaire.

L'acquisition des mots contribue en même temps à élargir l'horizon intellectuel des élèves, à la formation et à l'orientation de leur esprit. Ainsi, par exemple, en apprenant les mots français, l'élève est obligé d'approfondir aussi le sens des mots de sa propre langue et, par conséquent, il a la possibilité d'enrichir considérablement ses capacités d'expression dans la langue maternelle. Notre langue littéraire est extrêmement riche en néologismes d'origine française et l'étude du fançais nous aidera à mieux pénétrer leur sens véritable. D'autre part, en

expliquant les mots, on aura maintes fois l'occasion de fournir aux élèves des informations sur l'histoire, la civilisation et les moeurs du peuple français.

3. Les processus psycho-physiologiques qui sont à la base de l'acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère

D'après la philosophie marxiste-léniniste, le processus de la connaissance comporte les deux degrés suivants:

a) *Le premier système de signalisation,* constitué par les sensations, les perceptions et les représentations; celui-ci est commun aux hommes et aux animaux.

b) *Le second système de signalisation,* constitué par le langage, est propre à l'homme. Le langage est l'enveloppe matérielle de la pensée et il en est aussi le porteur.

Le développement vers ce degré supérieur de connaissance a été conditionné par le travail et la vie sociale de l'homme. Le travail a favorisé l'essor de la pensée et celle-ci entraîna le développement du langage. Il y a donc un rapport étroit et direct entre l'évolution du langage et celle de la pensée. Chez l'individu, ce développement parallèle peut être constaté pendant l'acquisition de la langue maternelle. Les premières notions de langue maternelle acquises par l'enfant se rattachent au premier système de signalisation, pour s'élever, peu à peu. vers des abstractions, à mesure du développement intellectuel de l'individu respectif.

Pour apprendre une langue étrangère, le point de départ n'est pas le même. L'enfant, à l'âge de 11 à 12 ans a déjà acquis des habitudes d'expression dans la langue maternelle bien consolidées. L'acquisition d'un vocabulaire nouveau sera donc directement en rapport, non pas autant avec la réalité environnante, mais plutôt avec les habitudes d'expression correcte dans la langue maternelle. L'apprentissage des mots étrangers sera donc facilité, comme celui de la prononciation et de la grammaire, par le transfert des mots identiques d'une langue dans une autre (la classe, l'élève, le crayon etc.), par la traduction d'une notion abstraite et par la lutte contre les

interférences d'ordre sémantique qui empêchent l'acquisition correcte d'une expression. (On dit par exemple: exploitateur, atteriser, stadion etc., au lieu, d'exploiteur, atterrir, stade, il *est* chaud au lieu d'*il fait* chaud etc.)

La perception d'un mot nouveau est tout d'abord *auditive*, quand on l'entend, mais elle est aussi *visuelle* quand on le voit écrit et motrice lorsque on le prononce ou on l'écrit. On a constaté qu'un mot étranger sera mieux assimilé et retenu quand à sa perception ont collaboré ces trois formes de sensation: *auditive, visuelle et motrice.* Il en résulte que pour enseigner un mot nouveau et pour assurer son assimilation, il sera nécessaire que l'élève l'entende plusieurs fois, qu'il le prononce lui-même, qu'il le voit écrit et qu'il l'écrive lui-même dans son cahier.

L'acquisition du vocabulaire doit être consciente et solide, car les mots qui constituent notre bagage lexical actif doivent être toujours prêts à servir. Pour éviter qu'ils soient vite oubliés, leur enseignement doit provoquer une vive impression, par des images frappantes, par des analogies inattendues, des exemples intéressants etc. En même temps, ce vocabulaire doit être toujours repris, revu, complété et enrichi, ce qui se réalise en quelque sorte par notre système d'enseignement concentrique.

4. Le français fondamental; vocabulaire actif et passif

Dans une langue il y a une quantité considérable de mots et d'expressions idiomatiques. Il est impossible de les apprendre toutes et même il n'est pas nécessaire d'en savoir une grande quantité, pour pratiquer convenablement une langue étrangère. „Apprendre une langue, disent les linguistes G. Gougenheim et Pierre Rivenc, ce n'est pas faire collection de mots rares, d'objets peu usités. Ce serait confondre vocabulaire et nomenclature... Il faut donner à l'étudiant des connaissances qui lui seront immédiatement utiles, qui sous un petit volume lui permettront de faire face à un grand nombre de situations concrètes. Il y a des mots qui servent sans cesse, d'autres qui

servent fort peu". („Etat actuel du français fondamental", dans: „Le français dans le monde" No. 1, mai 1961).

La linguistique structurale, sur la base de statistiques scientifiquement dirigées, établit la fréquence de certains mots et structures, et montre, en même temps, ce qui est nécessaire à être appris d'abord, ce qui est plus utile et plus urgent à retenir dans le processus de l'acquisition d'une langue.

Pour venir en aide à ceux qui apprennent le français comme langue étrangère, les linguistes français, le prof. G. Gougenheim à leur tête, sur la base d'enquêtes statistiques, ont établi une liste de mots dont la fréquence et la stabilité de fréquence sont plus grandes dans le langage parlé. Ces mots ont été introduits par ordre de fréquence décroissante dans un petit ouvrage intitulé: „*Le français fondamental du I.-er degré*". Parmi les environ 1400 mots qui y sont contenus, disons, en passant, que la première et la deuxième place sont occupées par les auxiliaires „être" et „avoir"; on constate la fréquence intensive des mots-outils et de certains verbes, tels que: faire, dire, aller, voir, savoir, venir, prendre, devoir etc. Les mots concrets ont une fréquence faible et instable. La liste de ces mots a été complétée par le vocabulaire *disponible* qui résulta d'une autre enquête pour établir des „centres d'intérêt". „Un mot disponible, est un vocable qui, sans être très fréquent, est cependant toujours prêt à être employé et se présente à l'esprit au moment où l'on en a besoin" (René Michéa).

Assurément que pour refléter des situations concrètes de la vie des élèves, il faut tenir compte de l'utilisation des mots de base du français fondamental et de la réserve disponible et, en même temps, des 16 „centres d'intérêt". On peut observer ici que nos manuels de V^e^ commencent d'habitude par l'évocation du milieu scolaire, bien que dans la liste des centres d'intérêt ce thème tienne la huitième place, après les parties du corps, les vêtements, la maison, les meubles de la maison, les objets posés sur la table, la cuisine, et étant suivi par: le chauffage et l'éclairage, la ville, le village et le bourg, les moyens de transport, les travaux des champs et du jardinage, les animaux, les jeux et les distractions, les métiers.

Pour établir un „minimum de vocabulaire", René Michéa

montre qu'on peut même, dans la zone des 1 000 mots du français fondamental, choisir les plus urgents à être enseignés („un tout petit noyau de 250 mots qui sont parmi les plus fréquents"). „Ces mots, dit-il, sont les plus importants de tous et ils devraient être inlassablement réemployés, révisés et sévèrement contrôlés". Recherches et techniques nouvelles". p. 34).

On a constaté, à la suite des expérimentations, que par l'assimilation des mots et des structures grammaticales du premier degré, l'élève parvient à posséder les éléments nécessaires pour mener une conversation sur des thèmes pratiques, concrets. Mais pour donner la possibilité d'acquérir aussi une langue littéraire vivante, on a établi une deuxième liste qui comprend „le français fondamental du IIe degré". Elle comprend environ deux mille mots choisis en des articles de journal et de revue parus au cours des années 1956—57. Par l'acquisition de ces mots nouveaux on peut parvenir à comprendre une lecture courante, littéraire ou publicitaire, à soutenir une discussion, à un niveau assez élevé, sur un problème littéraire ou d'un autre domaine (politique, économique, technique). La voie est ainsi ouverte pour attaquer les grands textes de la littérature classique et moderne.

Comme nous l'avons vu, pour parvenir à comprendre et à parler une langue d'une façon convenable, il n'est pas nécessaire d'apprendre un grand nombre de mots et il suffit d'en connaître les essentiels. Ces mots, tout à fait nécessaires pour exprimer notre pensée, font partie de la catégorie du *vocabulaire actif*. Ils seront bien assimilés et ensuite automatisés, afin qu'on puisse les utiliser presque inconsciemment. Il y a d'autres mots, qu'on utilise plus rarement, dont pourtant il faut connaître ou reconnaître le sens: ils constituent le *vocabulaire passif*. Notre attention doit être concentrée surtout sur le vocabulaire actif, sans négliger, toutefois, la réserve passive. On a comparé le vocabulaire actif à la monnaie en circulation et le vocabulaire passif à un capital possédé, qui pourrait, le cas échéant, entrer, lui aussi, en circulation.

La conclusion pratique qui s'en dégage pour nous est la suivante: avant de procéder à l'explication du vocabulaire d'un

texte, il faut en choisir les mots les plus importants, les mots-clé, qui constituent le vocabulaire de base sur lequel sera concentrée toute notre attention; ces mots seront présentés dans une conversation introductive, ils seront bien fixés et automatisés; pour assurer une bonne assimilation, leur nombre sera assez limité. Le reste du vocabulaire actif sera expliqué au cours de la lecture du texte et le vocabulaire passif devra être simplement compris et reconnu par les élèves, sans qu'on insiste sur sa fixation.

Le programme de l'enseignement du français dans nos écoles prévoit un „*minimum lexical*" qui pour l'école générale de 8 ans est le suivant:

V[e] classe, environ	250 mots
VI[e] classe, environ	225 mots
VII[e] classe, environ	200 mots
VIII[e] classe, environ	200 mots
En total:	875 mots pour quatre années scolaires.

Le nombre relativement réduit de mots qu'on devra enseigner et la délimitation d'un minimum lexical imposent l'exigence que ce vocabulaire soit bien assimilé, par la possibilité d'une répétition et d'une fixation fréquentes.

5. Méthodes et procédés dans l'enseignement du vocabulaire

a) *A l'étape initiale.* Selon les principes méthodologiques concernant la nécessité de donner la priorité à l'enseignement oral dans l'étude des langues et en conformité avec nos programmes, les premières leçons de la période initiale — V-e classe — sont purement orales. Bien que dans les premières leçons l'accent tombe sur l'acquisition d'une prononciation correcte, les élèves devront apprendre en même temps les premiers mots français et les utiliser dans leur première conversation.

Pour que le mot nouveau éveille dès le début l'attention de l'élève, il devra être présenté dans un contexte intéressant, qui sera de préférence un dialogue. On a constaté que le dialogue situationnel exerce un attrait particulier sur l'élève, en stimulant vivement son intérêt. Bien entendu à ce stade, les vocables du dialogue seront choisis par rapport au phonème nouveau qu'on peut introduire et au niveau de la structure grammaticale qu'on veut soumettre à l'attention des élèves. En tout cas, l'habitude de s'exprimer dans des phrases complètes doit être formée dès la première leçon.

Notre premier soin sera de réaliser une correcte perception phonique du nouveau vocable.

Pour faire comprendre le contenu sémantique des mots, à cette étape, il faut tout d'abord recourir *au procédé de l'intuition* et seulement en dernier lieu, si cela est absolument nécessaire, à la traduction.

L'intuition peut être:

a) directe: la vue des objets, croquis au tableau noir, figures au tableau de feutre, diapositives;

b) mentale: mimique, geste, intonation.

Les premières leçons du manuel de V^e^ classe, ayant comme thème la classe et l'école, l'intuition directe des objets peut être très facilement réalisée, à l'aide des structures, des expressions et des questions comme: voici, voilà, c'est le, c'est la, qu'est-ce que c'est? c'est un, c'est une, oui, non etc. L'intuition mentale des actions, en expliquant les verbes: ouvrir, fermer, regarder, parler, etc. On peut utiliser à cette étape même des verbes qui ne seront appris que plus tard d'une manière systématique, mais dont le sens pourra être déduit par les élèves: „Va au tableau noir"! „prends le cahier"; „je pose le livre sur le banc", „je m'assieds", „je mélève" etc.

L'intuition visuelle est toujours efficace. Il s'agit surtout d'une image projetée par exemple la diapositive qui doit s'accompagner d'un commentaire fait par le professeur, ou par la bande magnétique. Le tableau de feutre peut aussi rendre des services remarquables, surtout dans les classes pour débutants.

Les illustrations du manuel doivent également être utilisées pour l'identification des mots et comme base de conversation.

En ce qui concerne l'intuition mentale, elle doit être faite toujours avec discrétion, pour ne pas glisser dans le ridicule, par des gestes et mimiques exagérés.

Naturellement, la base de ces leçons orales sera *la méthode de la conversation.* Tous les élèves doivent être entraînés dans un jeu actif de questions-réponses, auquel ils participent volontiers. C'est pour cela qu'on aura soin de leur former, dès la première heure de classe, l'habitude de poser des questions: Qu'est-ce que c'est? Où est le livre? C'est une fenêtre?" etc. Ils seront encouragés à engager des dialogues entre eux, à poser des questions et à répondre à tour de rôle.

Pour la reproduction correcte d'une question ou d'une réponse, on pourra recourir au procédé de la *répétition en choeur,* avec les précautions qui s'imposent. Il faut faire attention à détecter les „fausses notes"; veiller à ce que tous les élèves prennent part à l'exercice; éviter le désordre etc.

Dès le début on pourra exploiter les *modèles* sous leur forme la plus simplifiée: *les exercices de substitution.* Par exemple: Jean ouvre le livre (le cahier, la fenêtre, la porte). Il pose le livre (le cahier, le plumier, la gomme, le stylo, le crayon etc.) dans le pupitre.

Faire apprendre un chant français fort simple (par exemple, le canon „Frère Jacques") contribue non seulement à l'acquisition des connaissances de prononciation, de vocabulaire et d'usage correct de certaines structures grammaticales, mais aussi à susciter la sympathie des élèves pour la nouvelle langue.

b) *Méthodes utilisées dans les autres étapes.* Les méthodes et les procédés dont nous avons parlé restent, en général, valables pour tout le processus de l'enseignement du vocabulaire. Bien sûr ils doivent être adaptés au niveau de la classe où ils sont utilisés. Par exemple, le tableau de feutre (le flanélographe) sera moins utilisé pour les élèves plus avancés. En échange, l'intuition par l'image projetée, par les photos, les illustrations etc. sera toujours à l'honneur pour sa contribution importante à la sémantisation du lexique.

Afin d'éviter, autant que possible, l'emploi du roumain dans l'explication du mot nouveau (sa traduction venant seulement en dernier lieu), on tâche, d'habitude, à *faire découvrir le sens* du mot dans le contexte par les élèves eux-mêmes, sans l'intermédiaire de la langue maternelle. Cela correspond à l'objectif que nous voulons toujours atteindre: réaliser la compréhension directe d'un texte français, faire penser et puis parler dans cette langue sans le secours du roumain.

L'un des moyens les plus importants pour l'explication du vocabulaire est *la conversation introductive*. Elle consiste à présenter le mot, avant la lecture du texte, par des questions courtes et claires qui ne comportent pas d'autres difficultés lexicales; soit par un récit cohérent qui puisse créer l'atmosphère nécessaire au premier contact avec le texte à enseigner et qui incite à la participation active des élèves à la conversation. Par ce moyen seront introduits seulement les *mots-clé* de la lecture, les autres mots du vocabulaire actif étant expliqués au cours de la lecture analytique. La connaissance de ces mots-clé doit permettre une compréhension suffisante du texte à la première lecture.

Chaque mot sera expliqué séparément ayant soin d'éviter les définitions abstraites. Après avoir prononcé d'une façon claire la phrase où le mot respectif est inclus, les élèves seront invités à en déduire le sens. Puis le mot sera introduit dans d'autres propositions, pour que le sens du mot puisse être mieux saisi. Quand les élèves auront déjà compris le sens, il devront tout de suite le restituer dans des exemples qu'ils vont construire eux-mêmes. Cela constitue la „sélection guidée" du mot. Étant ainsi perçu par la voie auditive et motrice (il a été entendu et prononcé) le mot peut enfin être écrit au tableau noir, avec sa traduction en roumain, pour être perçu aussi par la voie visuelle; les élèves l'introduiront dans leurs cahiers, et l'écriture contribue davantage à sa perception par la voie motrice.

Le mot suivant pourra être présenté en rapport avec le précédent ou avec des mots du vocabulaire actif qu'on avait antérieurement appris. De toute façon on évitera d'utiliser, à ce moment, d'autres mots inconnus, pour que l'attention des élèves soit attirée uniquement sur le vocable en question.

Quand le mot nouveau sera transcrit au tableau noir, on mettra en même temps en évidence ses caractéristiques orthographiques ou grammaticales.

Les illustrations du manuel, les gravures, les diapositives, la discussion autour d'un problème de la vie pratique, constitueront un bon support pour la conversation. Le professeur doit faire preuve d'imagination et d'ingéniosité pour l'animer. En tout cas, il faut éviter un long exposé fait devant des élèves qui n'y comprennent rien.

Quand le texte à enseigner est un récit, il ne faut pas raconter l'histoire en ses détails, car „la pointe" du texte doit rester pour les élèves une chose neuve, qu'ils auront le plaisir de découvrir eux-mêmes.

Pour les élèves les plus avancés, le mot pourra être expliqué aussi à l'aide des synonymes, des antonymes, ou des périphrases. Le vocabulaire sera constamment enrichi par la mise en relief des familles de mots et des expressions idiomatiques etc. Tout vocabulaire enseigné doit être appliqué sur-le-champ dans des structures, afin qu'il devienne chose acquise. Dans les classes avancées on insistera notamment sur les expressions idiomatiques et les gallicismes qui auront une contribution importante à l'initiation de l'élève dans l'esprit du français. Ainsi, en apprenant le mot „tête" par exemple, l'élève pourra retenir facilement des expressions comme: perdre la tête, en avoir par-dessus la tête, tenir tête, nu-tête etc., ce qui contribuera à l'enrichissement de son bagage lexique. On pourra aussi recourir à des locutions ou proverbes, lors de la présentation du mot à enseigner. Par exemple: „Partir c'est mourir un peu"; „Loin des yeux, loin du coeur" (à propos des mots *partir* et *loin).* Le commentaire de ces proverbes et locutions offrira l'occasion d'une conversation intéressante, bien entendu, au niveau de la classe respective.

Les mots qui constituent le vocabulaire passif du texte seront expliqués d'une façon plus rapide et inscrits au tableau noir, sans insister sur leur réemploi immédiat. Quelquefois, il suffira de leur compréhension dans le contexte. Ils restent la réserve disponible qui peut enrichir peu à peu le patrimoine du vocabulaire actif.

Sans approuver le procédé mécanique des listes de mots à mémoriser, les élèves seront toutefois obligés d'inscrire les mots nouveaux dans leur cahier-brouillon et de les copier à la maison dans leur cahier-vocabulaire. Cette exigence s'explique par le fait que la transcription des mots aide à leur fixation dans la mémoire, surtout en ce qui concerne leurs particularités orthographiques: consonnes géminées, accents etc.

Les mots seront inscrits dans le cahier vocabulaire sous leur forme non modifiée: les substantifs au nominatif singulier accompagnés de l'article, les adjectifs au masculin singulier, les verbes à l'infinitif etc.

On peut aussi habituer les élèves à classer les mots suivant les différentes catégories grammaticales, de la manière suivante:

Titre de la leçon: Le coche et la mouche

Noms	Adjectifs	Pronoms	Verbes	Mots invariables	Expressions ou locutions	Sens
le coche	—	—	—	—		poștalion
—	sablonneux		—	—		nisipos
				aussitôt (adverbe)		îndată
					faire l'empressé	a face pe grăbitul
		l'un l'autre				unul, altul
					tirer d'affaire	a scoate din încurcătură

Il est recommandable que la traduction roumaine du mot ou de l'expression idiomatique soit écrite au tableau noir, car cela contribue à la compréhension exacte de leur sens.

Le contrôle du cahier-vocabulaire est tout à fait nécessaire. Il peut être fait très rapidement au cours de la même leçon pendant la fixation, ou pendant la leçon qui suit, à l'étape de la vérification des connaissances.

La fixation du vocabulaire nouvellement acquis a une très grande importance didactique. A ce moment, les mots seront introduits dans d'autres structures, ils seront utilisés par les élèves d'une manière plus libre et personnelle. C'est ce qu'on appelle la „sélection libre". De nombreux exercices *oraux* et *écrits* seront nécessaires pour transformer les mots nouveaux en un vocabulaire vraiment actif et productif.

Pour obtenir l'emploi des mots nouveaux dans de nouvelles structures nous devrons procéder d'une manière systématique et non pas compter sur l'initiative des élèves, à laquelle on fait souvent appel en vain. Donc, il faut savoir d'avance quels exercices nous allons proposer en vue de la fixation et de l'enrichissement du vocabulaire nouveau, pour éviter les improvisations fortuites.

Les plus simples de ces exercices sont les réponses aux questions du professeur ou à celles du „questionnaire". En classe, cet exercice est, d'habitude, oral.

Un autre exercice oral est le récit du résumé du texte, en utilisant les mots nouveaux.

Un exercice écrit: une courte composition avec les mots donnés.

On peut encore utiliser un exercice „à trous". Dans plusieurs phrases, on supprime un mot important et on propose aux élèves, pour combler le vide, 4 ou 5 mots; il trouveront celui qui convient le mieux au sens.

Afin de former chez les élèves l'habitude du travail indépendant avec le dictionnaire, on pourra donner comme devoir à la maison à chercher le sens des mots d'un texte ou de faire la traduction exacte d'un texte français. On pourra donner aussi, en classe ou à la maison, des exercices de traduction du roumain en français qui exigeront l'utilisation exacte, dans la version française, de certains mots connus ou inconnus (ces derniers seront cherchés dans la dictionnaire).

Enfin, on pourra recourir aux exercices structuraux de substitution qui enrichiront le vocabulaire et faciliteront, en même temps, l'explication du phénomène grammatical.

Pour réussir dans notre tâche d'enseigner le vocabulaire d'une manière efficace, il faudra remplir quelques conditions de base:

a) *Respecter une stricte gradation.* Pour enseigner le vocabulaire, comme la grammaire d'ailleurs, „rien ne sert de courir". En voulant enseigner trop de mots, n'ayant donc pas le temps de les appliquer et de les fixer d'une manière convenable, on peut causer un véritable désordre dans la tête des enfants. „Vivent les tortues, dit le pédagogue Payot, en éducation elles battent toujours, sans exception, les lièvres rapides" („Les méthodes actives, dans la „Revue universitaire", I, 1898, p. 22). Pendant chaque leçon, il faut „conquérir", par de nombreux exercices d'application, un petit nombre de mots importants, mais qui soient vraiment bien assimilés et qui puissent être librement combinés dans d'autres structures.

b) *Utiliser des méthodes et des procédés variés et intéressants.* Nous avons montré la gamme très variée des moyens que nous avons à notre disposition pour enseigner le vocabulaire. Le professeur pourra en tirer le plus grand profit. Il peut faire de la conversation introductive, par exemple, même s'il la pratique fréquemment, une méthode attrayante, par la manière toujours renouvelée de présenter les mots nouveaux, en faisant appel aux connaissances variées des élèves: science, histoire, art, sport, etc. et à leur expérience. Les exercices d'application devront contenir des messages éducatifs qui puissent trouver un écho dans le coeur des élèves et contribuer à leur formation morale.

Un intérêt particulier suscite toujours l'utilisation des moyens techniques audio-visuels. Nous avons parlé du rôle des images comme point de départ pour la conversation des premières leçons orales. Les diapositives ou les films représentant des aspects de la France ou bien les films parlés en français, dont le contenu peut être analysé surtout à l'occasion des activités périscolaires nous fourniront autant d'occasions d'enrichir le vocabulaire des élèves sous une forme intéressante et captivante. Le disque facilite l'identification du sens d'un mot dans le contexte et assure la perception d'une prononciation impeccable. La bande magnétique, par la possibilité qu'elle

offre de faire répéter les structures jusqu'à leur parfaite assimilation, contribue à son tour, à la consolidation du vocabulaire appris.

c) Une dernière condition serait d'activer la participation des élèves pendant les heures de classe afin qu'ils prennent tous part à la conversation et aux exercices. Il faut les habituer à deviner le sens des mots, à poser des questions et à corriger les fautes commises par leurs camarades. Chaque expression corrigée devra être reprise sous la forme correcte.

Le vocabulaire sera donc progressivement enseigné et solidement fixé par un entraînement intensif et par un contrôle sévère. Quand on fera jaillir spontanément la pensée et le mot, le premier but de l'enseignement des langues étrangères sera réalisé. „Nous sommes convaincus, dit le professeur Denis Girard, que même au niveau le plus élevé, la classe de langue vivante doit rester d'abord une classe de langage qui vise avant tout à un enrichissement linguistique). (Dans: „Le Français dans le monde, no. 28, 1964).

III

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

1. L'importance de l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère

Les conceptions qui se trouvent à la base de l'enseignement de la grammaire dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère ont été longtemps contradictoires.

D'une part, les adeptes de la méthode grammaticale, influencés par l'étude du latin, considéraient l'enseignement de la grammaire comme un but en soi. Les élèves étaient obligés d'apprendre par coeur d'innombrables règles abstraites, des listes d'exceptions et de paradygmes; des heures de classe entières affectées aux analyses grammaticales arides et fasti-

dieuses, qui ne répondaient pas à une réalité concrète et qui étaient loin du langage courant. Les résultats pratiques de cette méthode nous les connaissons: on parvenait tout au moins à comprendre la langue à la lecture mais non pas à la parler; c'était un enseignement plutôt philologique que pratique.

D'autre part, les adeptes de la méthode directe, interdisaient tout recours à la langue maternelle, dans le processus de l'apprentissage d'une langue étrangère. Cette conception empêchait l'apprentissage systématique et conscient de la grammaire, qui doit être basé notamment sur la comparaison des mécanismes fonctionnels de la langue de départ avec ceux de la langue d'arrivée. L'inconvénient de cette attitude était important: n'ayant pas la possibilité d'utiliser d'une manière créatrice les moyens linguistiques accumulés, à cause de l'absence des généralisations grammaticales, faites sur la base de la comparaison avec la langue maternelle, la capacité d'expression de celui qui a appris une langue d'après cette méthode est pauvre et limitée.

Nous avons vu que le vocabulaire constitue le matériel de construction d'une langue, mais c'est la grammaire qui nous aide à faire cette construction, car c'est elle qui établit les règles de la modification des mots et de leur combinaison dans des propositions et dans des phrases. La grammaire rend possible la compréhension des phénomènes linguistiques et facilite l'utilisation consciente de la langue. Pour posséder effectivement une langue, il faut connaître sa structure, son mécanisme, classer les faits essentiels et en dégager les lignes directrices.

L'étude systématique et consciente de la grammaire d'une langue est absolument nécessaire. „La grammaire, dit un vieux dicton, est une lanterne qui éclaire notre route; sans elle nous nous casserions le cou".

La grammaire, comme nous l'avons vu, est un élément constitutif de la langue. Dans le système de la langue, son rôle est justement de donner la possibilité de construire par analogie, sur la base de certaines structures typiques, de nouveaux énoncés logiques. Sans avoir assimilé ces structures d'une manière consciente, sans connaître le mécanisme qui les dirige, l'élève n'arrivera jamais à penser effectivement dans la langue étrangère. En facilitant les possibilités d'expression spon-

tanée et productive, la grammaire contribue, donc, à s'émanciper de la langue maternelle.

Sans considérer l'enseignement de la grammaire comme un but en soi, dans les conceptions méthodologiques modernes son importance n'est pas minimisée. Même les méthodes audio-orales, telles que „Voix et images" de France de Saint-Cloud, admettent que le phénomène grammatical identifié dans un texte doit être isolé, expliqué, généralisé et ensuite réemployé. En tout cas, le principal est que la grammaire soit enseignée comme „une chose vivante", d'une manière pratique et progressive, systématique et accessible; qu'elle constitue un appui solide et sûr dans la pratique de la langue étrangère.

2. La place occupée par la grammaire dans l'économie de la leçon de français

En partant des prémisses que l'enseignement de la grammaire n'est pas un but en soi et que son apprentissage est subordonné à la formation des habiletés et des habitudes de langage parlé ou écrit on ne pourra pas imaginer des leçons de grammaire indépendantes. Celle-ci doit être donc toujours étudiée en rapport avec le texte et sur la base de ce texte. Une leçon de grammaire pure serait tout à fait formelle et aride, contraire aux nouvelles conceptions de l'enseignement des langues. Mais aucun problème fondamental rencontré dans le texte respectif ne sera ignoré ou négligé. Au contraire, on lui accordera toute l'attention, pour qu'il soit bien assimilé et fixé par de nombreux exemples, jusqu'à son automatisation. Et on y reviendra autant de fois qu'il sera possible.

En principe, on n'expliquera pas un phénomène grammatical avant l'analyse du texte où il se trouve intégré. Cependant il n'est pas défendu d'enseigner la grammaire avant le texte si le contenu de la leçon l'exige. Dans le premier cas, pendant que le texte est analysé, le phénomène grammatical sera expliqué uniquement du point de vue lexical pour y revenir ensuite, l'identifier, l'introduire dans des structures analogues

et, enfin, le généraliser, selon les méthodes dont nous allons nous occuper.

Si pour une leçon sont prévues deux heures de classe, la première sera consacrée à l'explication du texte, le problème grammatical principal y contenu étant expliqué seulement de façon que le texte soit compris. La deuxième leçon aura comme but principal d'expliquer, de généraliser et d'appliquer par de nombreux exercices le problème respectif, tout en utilisant les exemples et le vocabulaire du même texte. Si nous avons encore une leçon à notre disposition, elle pourra être utilisée pour fixer le vocabulaire et, en même temps, les structures qu'on a étudiées pendant les deux leçons précédentes, par des exercices applicatifs.

Dans les deux „plans de leçon mixtes" que nous avons présentés, nous avons essayé de suivre la voie ci-dessus indiquée. Voici comment nous avons procédé:

Pour la leçon „Arrestation de Rose-France" (X^e classe) sont prévues deux heures de classe. Pendant la première, on a expliqué les mots, on les a fixés et les élèves ont eu à préparer à la maison les réponses au questionnaire.

Pour la deuxième heure, le principal but proposé a été l'application d'un problème grammatical important: la proposition interrogative directe. Après avoir vérifié le questionnaire, par de nombreuses questions, nous sommes revenus sur l'une d'elles pour nous en servir comme point de départ de la nouvelle leçon. „Nous direz-*vous* les noms de vos compagnons?" Après avoir construit, sur ce modèle d'autres exemples, on a formulé, à l'aide des élèves la règle, en roumain.

Pour les autres cas, on est revenu plusieurs fois au texte, afin de trouver les exemples nécessaires: „Rose-France avait-elle peur de l'officier allemand?"

„Que répondit Rose-France à l'officier?"

„Est-ce que Rose France a montré du courage?"

Pendant la classe suivante, quand on devait vérifier la façon dont les élèves avaient assimilé les structures interrogatives, on avait recours encore une fois au questionnaire de la leçon „Arrestation de Rose-France". Les élèves ont dû expliquer comment sont formulées les questions du livre. Après cela on

leur a donné à traduire quelques propositions du roumain en français et à formuler les questions respectives, en revenant toujours au même thème d'où nous sommes partis:

„Rose-France era sigură de victoria partizanilor“:

„De quoi Rose-France était-elle sûre?“

„Rose-France se gîndea la tovarășii săi, la partidul și la țara sa“ (on leur indique: „avec est-ce que“)

„A qui est-ce que Rose-France songeait?“

Nous croyons qu'on a pu constater de ces exemples le rapport étroit qui existe et doit exister entre le texte et l'enseignement de la grammaire et d'autre part, la contribution de la grammaire à la fixation et à la consolidation des idées contenues par le texte respectif. Dans notre cas, par les questions posées, la figure héroïque de Rose-France a été relevée d'une façon encore plus saisissante. Les exemples ont répondu donc à une exigence importante de notre enseignement, celle de contribuer à l'éducation communiste des élèves.

La portée de la grammaire dans une heure de classe est donc en fonction du but poursuivi, mais elle doit être toujours dans notre attention, à chaque étape de la leçon, les connaissances antérieures étant toujours rappelées et actualisées.

Par le tact pédagogique et par l'art du professeur, l'étude de la grammaire doit devenir intéressante. Les élèves doivent saisir son utilité pratique, l'accepter et l'apprendre de bon coeur. Pour y aboutir, pour éviter le formalisme, il faudra bien réfléchir au choix des meilleurs méthodes et procédés, et des exercices les plus variés et efficaces.

3. Le volume des connaissances grammaticales qui doit être enseigné dans nos écoles

Pour avoir la possibilité d'insister sur ce qui est de plus essentiel parmi les nombreuses notions grammaticales d'une langue, on a procédé, comme pour le lexique, au choix de ce qui est plus important et plus urgent à apprendre; on a établi, donc, un *minimum grammatical*. Ce minimum grammatical est établi pour chaque classe, dans les limites du programme et en

rapport avec les objectifs poursuivis et qui se reflètent dans le programme de la classe respective. Les connaissances s'élargissent et s'enrichissent de classe en classe, selon le système concentrique.

Ainsi, pour la V^e classe, le programme prévoit l'étude des cinq parties principales du discours (l'article, le substantif, l'adjectif, le pronom et le verbe), en VI^e les mêmes parties sont approfondies, en VII^e et VIII^e elles sont approfondies davantage et on y ajoute l'adverbe et quelques notions de syntaxe. Dans les classes de l'école moyenne, on ajoute tour à tour d'autres problèmes de grammaire, jusqu'à ce qu'à la fin du cycle ils soient généralement tous parcourus, y compris la concordance des temps de l'indicatif et du subjonctif et l'analyse logique d'une phrase.

Comme pour le vocabulaire, la grammaire enseignée en classe peut être aussi *active et passive* (d'après F. Closset). Les phénomènes essentiels, sans lesquels la maîtrise d'une langue serait impossible, constituent la grammaire active, qui doit faire l'objet de notre attention spéciale. Les exceptions, les formes archaïques, les subtilités de toute sorte constituent la grammaire passive et elles seront traitées seulement du point de vue lexical.

Selon le programme pour le cycle de quatre classes (de V^e à VIII^e), l'eseignement de la grammaire doit atteindre les objectifs suivants:

a) comprendre correctement les formes et les constructions étudiées lorsqu'on les entend dans le langage ou on les rencontre dans un texte;

b) employer correctement ces formes et constructions, quand on traduit de la langue maternelle en français;

c) utiliser correctement et aisément les formes et les constructions étudiées quand on s'exprime en français.

En général, l'enseignement de la grammaire, rallié à celui du vocabulaire, permet de faire acquérir aux élèves de l'école générale une relative connaissance pratique du français, quand ils ne poursuivent pas leurs études au-dela de ce cycle; il assure la base nécessaire à ceux qui vont continuer leurs études à l'école moyenne.

Pour le cycle moyen (IX^e à XII^e) les objectifs seraient les mêmes, mais on y ajoute encore l'exigence de composer et d'utiliser d'une manière logique certaines formes et constructions grammaticales. Bien entendu, les problèmes y sont repris, approfondis et élargis.

Le programme admet que dans la période initiale l'enseignement de la grammaire ne pourra pas être fait d'une manière systématique. Mais, à mesure qu'on avancera, il sera plus organisé, tout en restant pondéré et subordonné au développement du langage parlé.

4. Méthodes et procédés utilisés dans l'enseignement de la grammaire

Le procédé qu'on utilise d'habitude dans l'enseignement de la grammaire c'est *l'induction*. On part des exemples et, au moyen du raisonnement inductif, on établit la règle.

Ces exemples, qui sont extraits du texte étudié, empruntés aux auteurs ou formulés par le professeur, doivent être simples, ne pas contenir de vocables inconnus par les élèves et refléter clairement le phénomène grammatical respectif; ils sont, d'habitude, transcrits au tableau noir. Les élèves sont stimulés, par des questions, à découvrir eux-mêmes la règle, à la suite d'une observation raisonnée de la cause et de l'effet. Si la règle doit résulter de la comparaison de deux ou plusieurs exemples (comme ce serait le cas pour „la concordance des temps de l'indicatif"), on présentera le même exemple modifié par la transformation ou la transposition de la forme respective.

Après la perception du fait grammatical dans quelques exemples, les élèves seront incités à énoncer eux-mêmes la règle. S'ils ne réussissent pas à le faire ou s'ils le font défectueusement le professeur énonce lui-même la règle correcte. Après l'énoncé de la règle, on procède inversement, par déduction: Sur la base de la règle, on formule, d'autres exemples, avec l'aide des élèves, jusqu'à l'assimilation complète de la structure respective et à son automatisation.

Il ne faut pas oublier que cette méthode inductive, qui consiste à faire découvrir par les élèves eux-mêmes ce qu'on veut leur apprendre, contribue en même temps à leur développement intellectuel; les connaissances acquises par ce moyen seront plus solides et mieux retenues.

La voie à suivre dans le processus de l'enseignement de la grammaire est donc la suivante: exemples, règles, exercices applicatifs, automatisation. Mais il faut observer la gradation nécessaire. Tout d'abord, il faut accorder à chaque problème l'attention en rapport avec son importance pratique. Par exemple, les problèmes qui se rattachent au verbe, qui est le noyau de la phrase, sans lequel tout discours est impossible, feront l'objet de notre préoccupation toute particulière. En second lieu, comme partout ailleurs, il faut éviter de présenter plusieurs difficultés à la fois. Enfin, il faut respecter le principe d'aller du connu à l'inconnu: avant d'aborder un problème, il est nécessaire de vérifier si les élèves le connaissent au cadre de leur langue maternelle. Par exemple, la différence entre l'adjectif et le pronom possessif ou démonstratif, les voix des verbes etc.

Afin d'éviter de surcharger la mémoire des élèves avec des termes techniques qui ne leur sont pas d'une urgente nécessité et pour que les élèves puissent mieux saisir la signification des règles grammaticales, on a convenu en général — et le programme nous le recommande — que l'enseignement de la grammaire soit fait dans la langue maternelle. Une autre raison en est qu'il ne faut pas négliger les élèves médiocres ou faibles pour lesquels l'explication faite directement dans la langue étrangère serait trop difficile. Cependant, il sera utile de faire connaître aux élèves la terminologie qui diffère de la nôtre (par exemple: attribut, complément du nom, du verbe). Pourtant, si le niveau de la classe le permet, il n'est pas interdit de traiter certaines questions plus faciles directement en français, mais avec prudence.

Les méthodes les plus importantes utilisées dans l'enseignement de la grammaire sont la conversation et l'exercice.

La conversation nous sert à introduire les nouvelles structures sur lesquelles se basera la généralisation, à orienter les élèves

pour conduire leur pensée vers la généralisation théorique du phénomène et à les aider pour qu'ils construisent eux-mêmes des structures correctes sur la base de la règle qu'on vient de formuler. Le dialogue entre le professeur et les élèves doit poursuivre à mettre en relief la structure respective, il doit permettre de reprendre la même structure sous des formes différentes par des exercices de transformation. Cette conversation sera simple et naturelle.

Pour créer des automatismes grammaticaux, l'application des exercices structuraux sera d'une grande efficacité. „Avec les exercices structuraux, dit Pierre Delattre, la grammaire ne s'apprend pas indirectement par des règles, mais directement par des oppositions structurales qui font comprendre la règle inductivement et la font pénétrer au point d'automatismes par des exercices de substitution et de transformation. Car vraiment savoir une règle de grammaire, ce n'est pas pouvoir la formuler, mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatismes" (Le Français dans de monde", no. 41. 1966).

Voici, par exemple, pour la conjugaison des verbes, un exercice de substitution:

Jean *écrit* une lettre
Vous *écrivez* une lettre
Paul et Jean *écrivent* une lettre
Marie et moi, nous *écrivons* une lettre.

Pour enseigner la concordance des temps, Geneviève Delattre propose l'exercice de transformation qui suit:

Je *demande* où *est* Jean
J'ai demandé où *était* Jean
On me *dit* qu'il *est* absent
On me *disait* qu'il *était* absent
Je *demande* s'il *voyage*
J'ai demandé s'il *voyageait*
On me *dit* qu'il *va* partir
On m'*a dit* qu'il *allait partir* . . . etc.

„Ces exercices structuraux, conclut Geneviève Delattre, préparent les élèves à penser dans le cadre grammatical d'une

langue sans interférences de leur langue maternelle" („Le Français dans le monde", no. 41, 1966).

Dans nos manuels il y a des exercices de grammaire très variés et l'on a seulement l'embarras du choix. Le professeur doit bien réfléchir pour en choisir les plus adéquats, en fonction du niveau des élèves et du but qu'on poursuit. L'enseignant se trouve souvent dans la situation de créer lui-même des structures à analyser, mais il doit faire attention aux exemples improvisés: ils doivent être intéressants, logiques, avoir un contenu instructif-éducatif et mettre clairement en évidence le problème grammatical étudié. Les exemples empruntés aux textes littéraires sont très bien venus, car ils contribuent en même temps à l'éducation esthétique des élèves, à la formation de leur goût littéraire.

Les exercices doivent toujours contribuer au développement intellectuel des élèves et à celui de leur esprit d'observation. On ne proposera donc pas aux élèves de conjuguer un certain verbe à un certain temps, car ce serait un pur formalisme. On le fera mieux par des exercices structuraux. Pour mettre à l'épreuve la perspicacité des élèves, il faut proposer des exercices qui sollicitent leur raisonnement et leur esprit créateur.

Parmi les exercices grammaticaux, oraux ou écrits, on pourrait mentionner les suivants, dans l'ordre de leur progression méthodologique:

— Copier un texte, en soulignant certaines formes grammaticales.
— Identifier le phénomène expliqué dans une dictée.
— Compléter les points de suspension par la forme indiquée.
— Remplacer l'infinitif par un certain temps.
— Formuler des questions auxquelles on peut obtenir les réponses données.
— Mettre à la forme négative ou interrogative des propositions affirmatives données.
— Faire l'accord des adjectifs mis entre paranthèses avec des substantifs qu'ils qualifient.

— Transformation des proprositons interrogatives qui commencent par „est-ce que", dans des propositions où le sujet sera inversé.
— Traduire un texte du roumain en français (Tous ces exercices sont proposés dans le manuel de V[e] classe).

Dans le manuel de VII[e] classe, on peut trouver encore:

— Formuler des phrases avec les verbes indiqués employés au passé composé.
— Mettre les verbes indiqués à la voix passive.
— Lire un fragment donné et distinguer les compléments d'objet directs et indirects.
— Traduire quelques phrases et expliquer l'emploi des pronoms soulignés (il s'agit de pronoms compléments directs).
— Faire l'accord du participe passé si c'est le cas.

En IX[e]:

— Compléter les phrases par des pronoms démonstratifs convenables.
— Traduire en roumain, puis expliquer l'emploi des temps dans les propositions subordonnées etc.

En XI[e]:

— Mettre les verbes des propositions principales aux temps indiqués entre paranthèses et faire la concordance des temps.
— Transposer sous la forme du discours indirect la phrase entre guillemets, en observant la concordance des temps.
— Transformer des phrases en mettant un verbe de volonté, de doute ou de sentiment dans une proposition principale et l'autre verbe au subjonctif ou à l'infinitif, selon le cas etc., etc.

Comme on le voit, ces exercices sont strictement gradués, selon l'âge des élèves et leur niveau de connaissances. A la fin du cycle supérieur, tous les grands problèmes grammaticaux devraient être considérés chose acquise pour les élèves.

Ces exercices peuvent être effectués en classe ou à la maison. Les exercices plus difficiles seront effectués en classe sous le contrôle direct du professeur. Comme devoir à la maison on donnera des exercices plus faciles, pour que les élèves puissent les effectuer par leurs propres forces. Cette mesure

s'impose pour prévenir le découragement des élèves et pour éveiller chez eux la confiance dans leurs capacités. Bien entendu, les thèmes donnés comme travail indépendant à la maison seront toujours contrôlés et les erreurs typiques seront analysées en classe avec le concours de tous les élèves. D'ailleurs, la méthode active appliquée à l'enseignement des langues vivantes exige que la correction des fautes soit toujours faite avec le concours de la classe.

Afin de rendre les leçons de grammaire plus intéressantes et plus systématiques, il serait nécessaire d'employer le matériel intuitif suivant:

— le tableau noir et la craie de couleur; le phénomène grammatical respectif doit être écrit ou souligné avec une couleur plus vive pour être mieux imprimé dans la mémoire des élèves;

— des tableaux synoptiques et des schémas dessinés par le professeur pendant le déploiement de l'explication du phénomène grammatical;

— des planches confectionnées à la maison; surtout pour les leçons de révision (par exemple pour la concordance des temps, pour l'accord du participe passé etc.);

— le magnétophone avec l'enregistrement des exercices structuraux.

5. Les principales difficultés rencontrées par les élèves roumains en étudiant la grammaire française

Comme pour la phonétique et le vocabulaire, la langue maternelle peut constituer un puissant appui dans l'enseignement de la grammaire, mais, en même temps, un sérieux obstacle dans certains côtés de l'apprentissage de cette discipline.

Tout d'abord, les avantages: En premier lieu la langue maternelle nous sert pour expliquer les règles de grammaire plus abstraites et pour contrôler si les élèves ont bien saisi les règles respectives, par des exercices de traduction.

En second lieu, les connaissances grammaticales acquises à l'étude de la langue maternelle facilitent le processus d'en-

seignement et d'assimilation des connaissances grammaticales à la langue étrangère. Quand on commence, par exemple, à parler aux élèves de l'article, du substantif, de l'adjectife etc., ils connaissent ces notions qu'ils ont déjà acquises, en étudiant le roumain, dès les premières classes de l'école élémentaire. On peut ajouter tout de même que cet appui est réciproque, parce que l'étude comparative de ces phénomènes contribue aussi à consolider les connaissances grammaticales de la langue maternelle.

Au moyen de la méthode comparative entre les deux langues, on peut utiliser, par transfert, ce qui est commun, lutter contre l'interférence des phénomènes ressemblants et insister davantage sur ce qui est tout à fait différent dans les deux grammaires.

Dans ce qui suit, nous allons faire mention de quelques difficultés principales auxquelles pourrait se heurter un élève roumain qui apprend la grammaire française. Le professeur saura, en utilisant avec une sage mesure la méthode comparative, former chez l'élève de solides habitudes d'expression correcte en français, qui ne soient pas troublées par l'interférence des habitudes acquises au roumain.

En ce qui concerne l'article défini, l'élève devra saisir dès le début la différence de sa position par rapport au nom, en roumain étant enclitique et en français proclitique (*l'*élève — elevu*l*, *la* classe — clas*a*, *les* élèves — elev*ii*, *les* classes — clas*ele*.) De là, une autre manière d'exprimer les cas dans les deux langues.

L'article partitif, inexistent en roumain, doit aussi faire l'objet de notre attention. Les élèves seront enclins de dire „Je mange rôti", en traduisant du roumain, où dans les mêmes circonstances on emploie le nom sans article: „eu mănînc friptură". De nombreux exercices seront nécessaires pour former chez les élèves l'habitude d'employer correctement cet article et de le remplacer par la préposition *de* après une négation, après un adverbe de quantité et devant un adjectif qualificatif.

Il faudra insister sur la prononciation tout à fait différente des pronoms indéfinis *un* et *une* que nos élèves ont tendance à confondre.

En ce qui concerne le nom, notre attention doit être portée surtout sur le genre, qui diffère souvent dans les deux langues, comme nous l'avons déjà montré. Les interférences d'ordre générique sont à l'origine de nombreuses fautes (Par exemple. J'ai fait *la* thème, *la* problème, etc.)

Des difficultés plus sérieuses présentent le pronom et le verbe. Le pronom personnel sujet sous ses deux formes: atone et tonique. En partant du fait qu'en roumain la désinence du verbe peut indiquer elle-même le sujet, le pronom personnel n'étant pas indispensable, nos élèves ont la tendance — qu'il faut combattre — d'employer les verbes sans ce pronom, ou bien d'employer les formes atones toutes seules. En même temps il faut leur former l'habitude d'employer le pronom personnel renforcé: „Moi, j'ai dit cela".

Les pronoms compléments atones: me, te, lui, le, lui, la, leur, les, présentent aussi quelques difficultés pour les élèves roumains, surtout en ce qui concerne leur place par rapport au verbe. Nous disons: Eu am scris-*o*; en français: je *l'*ai écrite. En roumain, le pronom complément direct peut être placé aussi après le verbe, en français seulement à l'impératif, forme affirmative: Ecris-*la*! Il y a aussi une différence, lorsque dans la même proposition se trouvent un complément direct et aussi un complément indirect, tous les deux à la troisième personne: en roumain, le complément indirect précède le complèment direct, en français c'est le contraire: Cărţile cumpărate *i le* ofer: Les livres achetés, je *les lui* offre.

Dans les propositions relatives introduites par le pronom „que", en roumain, il y a un pronom personnel complément direct qui manque en français. Cărţile pe care i *le*-am oferit = Les livres que je lui ai offerts.

L'utilisation correcte des pronoms relatifs simples et composés, de la forme neutre du pronom personnel (le) et du pronom démonstratif (ce), des pronoms adverbiaux *en* et *y*, des locutions c'est... qui, c'est... que, constitue aussi un problème délicat pour les élèves roumains.

Quant au verbe, bien des problèmes qui s'y rattachent doivent faire l'objet de notre attention particulière: la formation des temps composés avec l'auxiliaire *avoir* ou *être*, l'accord du participe passé, l'emploi du subjonctif (surtout après les verbes qui expriment un doute, une crainte, dans les propositions concessives), la concordance des temps de l'indicatif, la concordance des temps du subjonctif (dans les deux dernières années de l'étude du français), le passé antérieur, l'emploi des temps après *si*... conditionnel, la forme négative, la forme interrogative, l'emploi du gérondif et de l'infinitif etc.

Il ne faut pas négliger, tout au contraire, les mots invariables dont la fréquence est grande dans le langage. Nos élèves hésitent à employer spontanément les adverbes, ils ignorent souvent les rapports multiples exprimés par la préposition à (temps, lieu, direction, possession, destination, qualité, mesure etc.), de la préposition *de* (possession, origine matière, cause, moyen, destination, point de départ, quantité etc.), la différence entre l'emploi de *à* et de *chez*, entre *dans* et *en*, entre *de* et *par* etc.

Il va sans dire que nous n'avons pas l'intention de dresser ci-dessus un petit traité de grammaire comparative, mais tout au moins de passer en revue quelques phénomènes grammaticaux de premier ordre qui constituent autant de nouveautés pour l'élève roumain et sans lesquels la maîtrise orale et écrite du français ne pourrait pas être réalisée. Bien entendu, les problèmes dont nous avons fait mention sont échelonnés sur plusieurs années d'études, leurs enseignement est donc lent et progressif. Mais, il doit aussi être solide, et jamais un nouveau problème ne doit être abordé, sans que l'ancien ne soit parfaitement assimilé, par tous les élèves de la classe. Voilà pourquoi l'étude de la grammaire ne peut pas être occasionnelle, mais systématique, profonde et solide. Elle doit constituer le fil conducteur, la base nécessaire pour réaliser l'utilisation pratique du fançais parlé et écrit, pour élargir l'horizon de culture générale des élèves, pour faciliter la compréhension des oeuvres littéraires françaises les plus importantes.

En conclusion, l'enseignement de la grammaire doit être inductif, concret et fonctionnel. Les règles grammaticales seront toujours enseignées par rapport aux fonctions de la langue parlée. Cet enseignement s'accomplit à partir de textes, étant appliqué immédiatement dans des exercices oraux et écrits, en vue d'une assimilation complète. L'étude de la grammaire est intégrée dans celle de la langue même.

IV

L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE DE LECTURE

Le texte de lecture constitue:
— une base pour des exercices de prononciation et d'intonation correctes;
— un sujet de conversation;
— un point de départ pour l'introduction des règles de grammaire;
— un moyen d'élargir les perspectives des élèves sur la vie des deux peuples;
— une base pour atteindre des objectifs éducatifs.

Pour répondre à ces multiples exigences, les textes doivent être bien choisis. Il ne doivent pas contenir trop de mots difficiles, mais utiliser une langue moderne, avoir une syntaxe assez simple au début et se développant progressivement; ils doivent être intéressants, capables de communiquer une émotion esthétique et de donner occasion à une réflexion d'ordre moral, éducatif. La forme dialoguée des textes est préférable, pour les raisons suivantes: a) le dialogue favorise la mémorisation des structures par sa motivation; b) le dialogue peut fournir des structures utiles et profitables, qui peuvent être plus aisément exercées jusqu'à l'automatisation; c) le dialogue, par sa forme dramatisée, suscite l'intérêt des élèves et facilite la conversation. Dans nos manuels, beaucoup de leçons se présentent sous cette forme dialoguée.

Les textes de lecture prévus par nos programmes pour les classes de V^{e} jusqu'à la X^{e}, contiennent des thèmes relatifs à

la vie de l'élève et à ses activités à l'école et à la maison, pour s'étendre peu à peu à la nature environnante, au développement de nos villes, de notre industrie et de notre agriculture socialiste, au travail et aux victoires obtenues par notre peuple travailleur, à la géographie de la France et aux épisodes de son histoire etc.

En enseignant un texte, le professeur doit réaliser les objectifs suivants:

a) développer les facultés auditives de l'élève, par la perception de l'articulation et de la musicalité des phrases;

b) faire découvrir le sens des mots et la manière dont ils sont combinés en structures spécifiques;

c) faire découvrir la beauté esthétique y comprise;

d) mettre en valeur le message éducatif qui s'en dégage.

En ce qui concerne le premier point, le professeur doit être lui-même un modèle de prononciation et d'intonation correctes.

Pour les deuxième et troisième, — la découverte en commun de certains côtés du texte — il saura recourir à la réutilisation des connaissances déjà acquises, à sérier les difficultés et à les adapter aux possibilités de chaque élève. Il saura également créer l'atmosphère de confiance, en encourageant les élèves pour qu'ils puissent persévérer dans l'effort important qui est exigé d'eux.

Quant au dernier point, il y va du talent et du tact du professeur pour orienter les élèves vers les buts éducatifs qui sont assignés à l'enseignement des langues vivantes dans notre patrie socialiste.

L'enseignement proprement dit de la lecture vient après la conversation introductive où l'on a expliqué les mots-clés nécessaires à la compréhension du texte, lors de la première lecture faite par le professeur.

Cette lecture, dite „modèle", doit être bien préparée par le professeur et non pas faite au hasard. Elle ne peut pas être remplacée par le disque ou la bande, car elle doit être bien vivante. Le pédagogue. Fr. Closset a très bien défini le rôle du professeur à cette étape de l'enseignement d'une lecture. Il nous a montré que „l'artifice ne remplacera jamais la vie; le meilleur disque ne peut se substituer au professeur."

„Mais, ajoute-t-il, l'emploi du gramophone dans l'enseignement reste à conseiller, même si le professeur est un récitant parfait, car la possibilité de *réentendre* le même texte, les comparaisons que permet l'audition de disques font du gramophone un des instruments didactiques les plus précieux". (*Op. cit.*, p. 196).

Et voici, encore, l'opinion d'un autre pédagogue français: „Dans votre classe, c'est vous qui lirez et le mieux que vous pourrez, et de tout votre coeur. Car la lecture est une part essentielle décisive, de votre enseignement. C'est la voix, la voix seule, qui donne vie au texte". (A. Souche: *Nouvelle pédagogie pratique*, p. 107).

Le professeur lui-même peut profiter du disque pour améliorer sa prononciation. Il doit faire attention, en lisant, aux voyelles ouvertes et fermées, longues et courtes, aux voyelles nasalisées, à la diction, à l'intonation, au rythme naturel de la phrase. La lecture doit être nuancée et expressive, elle doit mettre en relief les effets nécessaires.

Dans son „*Manuel de phonétique et de diction françaises*", Marguerite Peyrollaz définit ainsi les qualités d'une bonne lecture: „On devra donner à chaque mot sa valeur, à chaque phrase son sens juste, ses nuances, et rendre la pureté des sons, le rythme, la cadence, la mélodie, en un mot ce qui fait la beauté et l'harmonie du français. Les accents seront plus marqués sur une idée maîtresse, plus ténus, plus assourdis sur le détail".

De cette manière, dit-elle, on pourra „saisir d'emblée la beauté et l'équilibre du français".

Une bonne lecture contribue considérablement à la compréhension du texte, même s'il comprend des mots et des expressions qui n'ont pas été encore expliquées.

Après la lecture *synthétique* du professeur, qui peut être écoutée par les élèves à livre fermé, suit la lecture *analytique* faite par les élèves, paragraphe par paragraphe, avec les explications nécessaires sur les mots du vocabulaire actif encore non expliqué, sur les problèmes de grammaire tout à fait indispensables à la compréhesion du texte. Cette lecture pourra être faite sous forme dramatisée si le texte s'y prête. L'élève sera tenu de

lire le plus correctement possible, chaque faute étant soigneusement corrigée avec l'aide de la classe entière. Notons que la lecture pourra être répétée *en choeur*, phrase par phrase ou fragment par fragment. Dans les conditions d'une classe nombreuse, la lecture en choeur est particulièrement recommandable pour donner l'occasion à tous les élèves de participer activement à la leçon. Enfin, il faut habituer les élèves à une attentive lecture *silencieuse* (faite pendant qu'ils suivent mentalement la lecture des autres). Ils doivent être toujours prêts à corriger ou à continuer.

Afin d'habituer les élèves à une lecture correcte, il faut leur recommander de faire à la maison de nombreux exercices de lecture à haute voix, d'écouter, seuls ou par groupes, le disque où la leçon est enregistrée (on le trouve en commerce), en cherchant à imiter le plus exactement possible ce qu'ils ont entendu. En même temps, on aura soin de développer chez les élèves l'esprit d'observation et celui de la critique, pour qu'ils soient capables de saisir et de corriger sur-le-champ les fautes commises. Il est bien que l'élève sache que sa manière de lire aura une influence sur la note qu'il recevra. C'est pourquoi à l'étape du conrôle des connaissances la lecture ne devra pas être négligée.

Après avoir lu et relu le texte, on passera le disque et on pourra ainsi le réentendre dans la lecture d'une voix authentiquement française.

On dit qu'une bonne lecture est un premier commentaire du texte. Quand on a réussi d'obtenir une lecture correcte de la part des élèves, la tâche d'interpréter et de commenter le texte en sera de beaucoup facilitée.

L'interprétation du texte est faite d'habitude pendant l'heure de classe qui suit à celle de l'explication du vocabulaire. Avec l'aide des élèves, par des questions bien posées, on fera ressortir les idées principales, dont le plan sera, de préference, transcrit au tableau noir. Comme nous venons de le dire, presque chaque leçon de nos manuels nous offre l'occasion de faire la liaison du matériel à la vie, à la pratique, de former chez les élèves une image concrète sur la réalité sociale, de les conduire à la formation d'une conception matérialiste dialectique

du monde. Cette exigence majeure ne doit jamais être perdue de vue et sa réalisation d'une manière toute naturelle, sans forcer la „politisation", constituera le couronnement d'une bonne interprétation d'un texte de lecture.

V

L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE

Le premier contact avec le texte littéraire est pris par nos élèves en IX^e^ classe*. Ils étudient des textes tirés des oeuvres de J. Prévert („Chanson de la Seine"), V. Hugo („Sur une barricade"), A. Daudet („Un village breton d'autrefois" et „La rentrée des troupeaux"), J. Laffitte („Un épisode de la Résistance").

En X^e^ classe** Anatole France („La rentrée des élèves"), Voltaire („Le corridor de la tentation"), A. Daudet („Tartarin de Tarascon"), La Fontaine („Le coche et la mouche"), Guy de Maupassant („Les deux amis"), Pierre Gamarra („La guerre"), Arthur Rimbaud („Le dormeur du val"), Lamartine („Origines de la Marseillaise") et Ch. Péguy („Les adieux de Jeanne d'Arc").

En XI^e***^ la littérature est étudiée d'une manière systématique, chaque époque étant illustrée par les auteurs et les oeuvres les plus caractéristiques. Après un fragment de la Chanson de Roland du Moyen Age, la Renaissance est représentée par Rabelais et Ronsard, le Classicisme par Corneille, Racine, Molière et La Fontaine, l'Époque des Lumières par

---

* Marcel Saras, Valeriu Pisoschi, *Limba franceză* — clasa a IX-a (anul V), București, Editura didactică și pedagogică, 1967.

** Ion Diaconu, Ion Vicol, *Limba franceză* — clasa a X-a, București, Editura didactică și pedagogică, 1967.

*** I. I. Condeescu, I. Brăescu, Ion Diaconu, *Limba franceză*, clasa a XI-a, București, Editura didactică și pedagogică, 1967.

Voltaire, Diderot et Rousseau, le romantisme par V. Hugo et Alfred de Musset.

En XII^{e} classe, qui fonctionnera à partir de l'année scolaire 1968—69, l'étude de la littérature française sera continuée.

Les grands courants littéraires sont présentés dans des textes introductifs, et ils sont destinés aux élèves de la section des humanités.

Les textes choisis sont à même de donner aux élèves une idée générale sur l'importance et la richesse de la littérature française; de leur fournir des exemples brillants de langue littéraire et de maîtrise artistique; de faire saisir la portée humanitaire et progressiste de cette littérature; et, enfin, de développer l'intérêt des élèves pour la lecture indépendante des oeuvres célèbres qui constituent le patrimoine littéraire de la France.

Le texte littéraire est enseigné à peu près de la même façon que toute autre lecture, mais l'observation sur la langue y est plus pénétrante, l'analyse des idées plus approfondie et les conclusions sont d'un niveau plus élevé. Le but général poursuivi, celui de développer le langage, y est coordonné avec le but culturel: faire connaître aux élèves le phénomène littéraire français, leur faire comprendre en quoi consiste le génie du peuple qui a engendré une telle littérature et les rendre capables d'établir, en grand, des éléments communs entre cette littérature et la leur propre.

L'explication d'un texte littéraire suivrait donc la voie suivante:

— Explication des mots inconnus au cadre d'une conversation introductive, lecture modèle, lecture analytique, audition de la lecture sur disque ou bande, commentaire du contenu avec plan d'idées principales et secondaires transcrit au tableau noir, fixation des idées principales à l'aide du vocabulaire nouvellement acquis, conclusions, devoir à la maison. Dans la leçon suivante, on insiste sur quelques problèmes de grammaire, on fait le résumé du texte, on caractérise les personnages, on met en évidence les moyens artistiques, le style, les problèmes de maîtrise littéraire; nouvelles conclusions, plus générales.

Pour la leçon „Les derniers jours d'un avare"*, par exemple, nous avons à notre disposition deux heures de classe. La première leçon sera une leçon mixte où l'on exposera une très courte biographie de Balzac et l'on expliquera le texte. Dans la deuxième leçon, on fera le portrait de Grandet, on analysera le style exact et concis du fragment et on appliquera dans des exercices l'emploi de l'infinitif présent, complément d'objet. (Leçon mixte ou de fixation). L'explication du matériel grammatical du texte sera faite en se rapportant au texte où l'on retrouvera cette construction à plusieurs reprises: il se faisait *rouler*, il réussissait à *se réveiller*, il devait *recevoir* de l'argent, il voulut *rester*, il pourrait *ouvrir*, le curé de la paroisse vint l'*administrer* etc. Les élèves comprendront facilement la raison pour laquelle le deuxième verbe est à l'infinitif: tous les deux ont le même sujet, qui n'est pas autre que le vieil avare.

Il est à souligner l'importance particulière de la lecture modèle d'un texte littéraire qui doit être *artistique* et doit poursuivre les objectifs suivants:

— révéler les idées et les intentions de l'écrivain;
— mettre en évidence les beautés stylistiques;
— susciter dans l'âme des élèves une véritable émotion esthétique.

La deuxième lecture analytique est faite par les élèves, par unités logiques, avec des intervalles, pour expliquer un nouveau groupe de mots et d'expressions inconnues. Les élèves doivent être entraînés à déposer tous leurs efforts pour ce travail passionnant qui leur fait découvrir le contenu d'un texte intéressant. Ils doivent sentir que chaque nouvelle leçon contribue à élargir l'horizon de leurs connaissances et par conséquent à compléter leur culture générale.

La présentation des grands courants littéraires — la Renaissance, le classicisme, le romantisme, le réalisme critique etc. sera faite, comme nous l'avons montré, dans des leçons de communication de connaissances, où dominera l'exposé du professeur, appuyé sur un schéma, entrecoupé par les questions

---

* Ion Diaconu, Teodora Popa Florian, *Limba franceză* — clasa a XI-a, București, Editura didactică și pedagogică, 1966.

adressées à la classe, qui auront le but non seulement d'élucider quelque problème, mais, notamment, de maintenir en éveil l'attention des élèves. Il va sans dire que le langage du professeur sera adapté au niveau moyen de compréhension de la classe. Les mots nouveaux seront notés au tableau noir, au moment où ils auront été utilisés, et expliqués à la fin de l'exposé. La matière ainsi déployée, sera reprise, approfondie et consolidée, pour être définitivement fixée et assimilée.

Le plan d'une pareille leçon a été exposé dans un chapitre précédent.

Afin de pouvoir tirer des conclusions d'une plus large envergure, les leçons de révision et de systématisation nous seront d'une grande utilité. Des thèmes comme: „Les caractères du réalisme français", „L'idée de la paix reflétée dans les oeuvres littéraires françaises du XX^{e} siècle" etc. seront autant d'occasions d'enrichir les connaissances des élèves par des faits nouveaux, en consolidant, en même temps ceux qu'ils connaissent.

Le matériel intuitif rendra ces leçons plus attrayantes et intéressantes: le portrait des écrivains, des éditions richement illustrées, des fac-similés etc.; ensuite les dessins schématiques et enfin les moyens techniques audio-visuels: des films dont le sujet est tiré des ouvrages étudiés (Eugénie Grandet, Les Misérables, Germinal etc.); diapositives représentant la vie des auteurs étudiés, disques dont le texte est interprété par des artistes français etc.

VI

LE DÉVELOPPEMENT DE L'EXPRESSION ORALE

Dans le processus de l'enseignement d'une langue étrangère. l'apprentissage de la prononciation, du lexique, de la grammaire et même celui de l'orthographe convergent vers le même but final: une parfaite réception auditive et la capacité d'une expression orale libre et spontanée.

Ce proccessus est très complexe et de longue durée. Pour

atteindre le but poursuivi, il faut préparer le terrain dès les premières heures de classe, où l'on met les bases de l'acquisition d'une langue vivante.

Comme on le sait, dans la période initiale, on applique une méthode audio-orale, les élèves ayant à acquérir les premières habitudes de prononciation correcte, parallèlement aux premières structures de langue parlée. L'acquisition du langage écrit viendra un peu plus tard et il contribuera à consolider les automatismes du langage parlé.

Étant donné que nous enseignons une langue vivante, dont la principale fonction est la communication *directe* entre les hommes, notre activité didactique doit poursuivre, en premier lieu, le développement continu de l'expression orale. Cet objectif principal sera dans notre attention permanente et il se réalisera à tous les niveaux de l'apprentissage et à chaque séquence de la leçon.

Dans la réalisation de cet objectif, on peut observer trois phases progressives: a) *attitude passive et réceptive;* b) *attitude active et reproductive;* c) *capacité productive.*

a) La première étape a, tout d'abord, une grande importance dans le développement de l'expression orale, car pour pouvoir parler, il faut en premier lieu comprendre. C'est pour cela que les élèves seront habitués, dès la première leçon, à distinguer les phonèmes et les mots, à comprendre quelques formules usuelles (bonjour; au revoir, mes élèves; asseyez-vous! levez-vous; ouvrez la fenêtre! fermez la porte etc.) et des modèles simples de langage parlé, reflétant des situations concrètes. sans recourir à la traduction.

La leçon devra se déployer, dès le début, en français et on aura soin de créer le „milieu linguistique" nécessaire. Ce „milieu" serait mieux réalisé dans le cadre d'un „cabinet de langues" qui pourrait suggérer une ambiance „spécifique", par des cartes et des tableaux de France, une vitrine avec des livres français, un écran pour les projections, un magnétophone, un pick-up, un appareil de radio etc.

Les élèves seront amenés à comprendre les premières structures de langue française, en écoutant d'abord le professeur, qui pourra ralentir un peu le rythme de l'élocution, pour

que la prononciation des phonèmes et des mots nouveaux soit mieux saisie, et ensuite la bande ou le disque.

La formation des habitudes d'une juste réception auditive du langage parlé devra toujours constituer une préoccupation principale pour le professeur. Pour y aboutir on pourra utiliser divers procédés, parmi lesquels nous suggérons les suivants:

— Faire la lecture modèle du texte à livre fermé et, après, mettre à l'essai la capacité de compréhension des élèves, en appréciant favorablement ceux qui pourront reproduire le plus exactement ce qu'ils ont entendu.

— Dans les classes les plus avancées, on pourra lire, parfois, des textes inconnus, faciles, ou passer un disque, pour exercer la compréhension auditive des élèves.

— Raconter une anecdote, une petite histoire, dans le même but.

Bien entendu, nous ne serons pas trop exigents, une compréhension globale doit nous suffire.

Dans nos classes nombreuses, les élèves n'auront pas trop souvent l'occasion de parler. Tout au moins auront-ils l'occasion de former leur oreille, en écoutant, et c'est pourquoi, à l'exception des cas où la traduction s'impose, *à la classe de français il faudra qu'on parle français*.

b) La deuxième phase, qui peut être considérée comme intermédiaire, est aussi nécessaire. Tout d'abord, il faut reproduire les phonèmes et la prononciation des mots nouveaux, l'intonation et le rythme de la phrase, certaines expressions idiomatiques, des descriptions de paysages, des textes appris par coeur, des structures qui doivent être automatisées etc.

La reproduction est en fonction d'une bonne réception auditive, et celle-ci, d'un certain talent musical. Il y a des élèves qui entendent et reproduisent mal: ceux-ci devront faire l'objet de notre soin particulier pour être aidés. Il y en a d'autres, chez qui la timidité a pour effet une sorte d'inhibition: ceux-ci, il faut les encourager, par une attitude bienveillante, qui leur donnera la confiance nécessaire.

c) En tout cas, les habitudes d'une reproduction exacte et les accumulations faites par cette voie contribuent au développement du niveau supérieur de la connaissance d'une lan-

gue, qui est le *langage productif*. Comme nous l'avons déjà montré, le langage productif permet l'emploi des connaissances de prononciation, de lexique et de grammaire, d'une manière créatrice et spontanée, le sujet étant capable de lier son expression directement à sa pensée.

Il serait erroné de croire que ces trois phases sont séparées dans le processus de l'enseignement. La tâche de combattre le „psittacisme", l'imitation irraisonnée se pose dès la première étape de l'apprentissage et elle s'amplifie au fur et à mesure de l'assimilation d'un matériel linguistique plus riche et plus varié. On a déjà insisté sur la nécessité, imposée même par les principes didactiques, qu'à la base de toute activité didactique se trouve la réflexion logique, que l'accumulation des connaissances de l'élève aille de pair avec son développement intellectuel.

Trouver les moyens qui sollicitent la réflexion de l'élève, son esprit d'indépendance envers le texte lu et étudié et sa capacité de dépasser les modèles qu'il a assimilés, réaliser un perfectionnement graduel, élargir progressivement la sphère des connaissances, savoir utiliser les moyens techniques et s'en détacher quand cela devient nécessaire, voilà à quoi se réduit, en définitive, le talent et l'art d'un vrai professeur de langue étrangère.

Dans ce qui suit, nous allons suggérer quelques méthodes et procédés qui favorisent le développement de l'expression orale.

La conversation est le moyen le plus efficace pour entraîner les élèves à une discussion libre sur les problèmes les plus variés, dans le cadre des connaissances de prononciation, de lexique et de grammaire déjà acquises.

La conversation trouve sa place dans n'importe quelle séquence de la leçon. Par une conversation situationnelle peut commencer chaque heure de cours: „Bonjour, mes élèves! Asseyez-vous! Fermez (ou ouvrez) les fenêtres! Le tableau noir est-il propre? Essuyez-le! Y a-t-il de la craie? L'éponge est-elle mouillée? Donnez-moi un stylo! Merci, mon ami! Nous sommes aujourd'hui le combien? Quels sont les absents? Qu'avons nous appris pour aujourd'hui? Avez-vous eu un devoir à rediger pour aujourd'hui? Fermez (ouvrez) vos livres et vos

cahiers“ etc. Bien entendu, ces questions ne seront pas stéréotypées, elles pourront être très variées (sur le temps qu'il fait, sur la manière dont on a passé une journée de fête etc.). Le principal sera de créer cette atmosphère „française“, ce milieu linguistique propice au travail.

La conversation sera, également, le principal moyen de vérifier les connaissances. Si la leçon à préparer est la réponse au questionnaire du livre, le soin du professeur sera d'éviter la reproduction par les élèves des phrases du texte, mais de les aider à formuler des réponses originales, le texte constituant pour eux un simple guide. Les élèves seront invités à poser à leurs collègues des questions formulées d'une manière différente, sans suivre à la lettre le questionnaire du livre.

Si la leçon à préparer a été l'exposé d'un résumé, la professeur saura, par des questions bien posées, approfondir le texte résumé, à l'aide d'une conversation intéressante et bien menée.

Même la vérification des exercices effectués à la maison sera faite à l'aide des questions qui, le plus souvent, s'adresseront à la classe entière, mais qui attendent la réponse d'un seul élève.

L'explication du nouveau vocabulaire donne, on le sait, l'occasion à une conversation introductive qui est très utile pour développer les possibilités, d'expression libre. L'élève, ne se référant pas à un texte connu, donnera des réponses formulées spontanément, par lui-même. En entendant des synonymes et des périphrases, il enrichira ses possibilités de parler librement.

Après la lecture modèle, la conversation, comme nous l'avons vu peut intervenir à nouveau, pour vérifier la qualité de la réception auditive.

À la fixation, où l'on poursuit la formation des habiletés et des habitudes d'utiliser correctement les structures apprises et les vocables nouvellement enseignés, la conversation interviendra de nouveau, pour acheminer les élèves vers le but que nous nous sommes proposé. Au moyen de la conversation, on pourra aboutir progressivement à la généralisation et à l'abstraction, ce qui aidera au maniement plus aisé des structures nouvellement acquises.

Pour que la conversation mène à la réalisation des buts assignés, elle doit remplir quelques conditions:

— Pour créer une forte *motivation*, elle doit être ancrée dans le concret, donc elle doit refléter des situations qui intéressent de près les élèves et répondre à quelques nécessités d'ordre personnel. Par exemple, on ne demandera pas à un élève de parler de son „frère“ et de sa „soeur“, s'il n'en a pas, de dire, par exemple, que son père est „tourneur“, mais en réalité celui-ci ayant une autre profession etc. Par contre, l'élève parle volontiers des choses qui se trouvent dans le cercle de son intérêt immédiat: par exemple: décrire *sa* maison, *son* jardin, *sa* ville ou *son* village, une excursion à laquelle *il* a pris part etc.

— Pour qu'elle soit efficace, la conversation doit *entraîner toute la classe*. Le dialogue doit être, donc, engagé entre le professeur et tous les élèves. Pour y aboutir, il faudra développer chez l'élève le *langage intérieur*. On sait que le langage extérieur est le résultat du langage silencieux qui le précède. Il faudra donc habituer les élèves à formuler mentalement leurs pensées. C'est pour cela que les questions devront être adressées à la classe entière et il faudra attendre quelques moments pour que tous les élèves formulent la réponse dans leur langage intérieur et ensuite désigner celui qui va répondre. Il n'est pas indiqué de discuter avec un élève isolément, ni même pendant la vérification des connaissances. Les élèves doivent être toujours prêts à prendre la parole soit pour répondre, soit pour corriger ou compléter la réponse d'autrui.

— La conversation doit se déployer dans les limites du vocabulaire que les élèves ont assimilé en classe. Fournir aux élèves des mots nouveaux, quand ils veulent exprimer librement leur pensée, ne sert à rien, car on les oublie aussi vite qu'on les apprend. Il sera mieux de réemployer le matériel linguistique déjà connu, en tenant toujours compte du niveau moyen de la classe.

Le philologue français Michel Bréal a caractérisé ainsi l'importance de la conversation: „Il faut dès les premiers moments que les élèves parlent. Le mot bien connu de Démosthènes sur l'action, première et dernière qualité de l'orateur, se vé-

rifie dans l'étude du langage. Plus vous attendez, plus votre élève aura de peine à partir" (Citation empruntée à F. Collard).

Un autre moyen pour développer l'expression orale est *l'emploi des modèles*. Ceux-ci contribuent à la formation des automatismes, à force de répéter les mêmes structures sous une forme légèrement modifiée. Ils peuvent, en même temps, mener l'élève à trouver plusieurs expressions pour la même variante.

Dans un chapitre précédent nous avons donné des exemples de modèles et nous avons montré comment ils peuvent créer des situations de dialogue. Un type d'exercice très indiqué, et que nous n'avons pas encore mentionné, est celui d'*addition* ou d',,*expansion*". L'élève recevra un modèle qu'il devra compléter avec un mot ou un groupe de mots, afin d'allonger la phrase:

Il est très agreable de . . . (lire un bon livre)
Il est très agréable de . . . (faire une excursion)
Il est très agréable de . . . (manger des cerises) etc.

Dans l'utilisation de ces modèles on fait très souvent appel aux connaissances antérieurement acquises et à la pensée logique de l'élève. Si, au début, on doit faire appel à l'imitation, on parviendra très vite à une utilisation plus personnelle de la langue dans de nouvelles structures. Naturellement, ces exercices seront soigneusement préparés et dosés, et, à la fin abandonnés, quand ils auront joué leur rôle.

Un moyen efficace d'enrichir le vocabulaire des élèves est d'insister, à chaque occasion, sur la famille d'un mot, sur les synonymes, sur les antonymes et sur la polysémie. La majorité des mots français sont polysémiques, donc ils ont plusieurs significations et c'est le contexte qui donne à chaque mot sa valeur sémantique. Le verbe *faire*, par exemple, dans ,,Le Petit Larousse" a 21 significations: faire son devoir, faire une maladie, il fera un excellent acteur, l'enfant fait ses dents etc. Aller: je vais au cinéma, votre travail ne va pas, cette robe vous va bien, comment allez-vous etc. Le professeur saura fixer quelques significations plus importantes du mot enseigné, pour élargir les possibilités d'expression des élèves. Parfois,

on pourra même introduire dans les classes avancées des expressions plus familières, fréquemment utilisées dans le langage courant: c'est ça, vous rigolez (plaisantez), c'est magnifique! c'est mignon, oh! là, là! tiens! c'est pareil, ce n'est pas mal, c'est différent". Ces expressions suscitent l'intérêt des élèves et sont plus vite assimilées, en stimulant, en même temps, le goût d'en apprendre d'autres.

Le professeur doit trouver maintes occasions de joindre langage et activité. Notons-en quelques-unes:

— *La dramatisation* qui satisfait le goût de l'enfant pour l'action, assure la liaison directe entre le langage et la pensée et, en même temps, une parfaite compréhension du texte exprimé. Bien des leçons de nos manuels se prêtent à la dramatisation et les élèves y participent avec enthousiasme.

— *Le choeur parlé* contribue au développement de la diction, en entraînant les plus timides aussi au rythme général de la reproduction d'un texte. Il sera mieux que le choeur répète un texte imprimé sur le disque ou sur la bande.

— *La récitation artistique* d'une poésie ou d'un texte en prose contribue aussi à développer la diction et l'intonation, donnant à chaque mot sa valeur émotive et en le fixant ainsi définitivement dans la mémoire. Sans en abuser, ce procédé reste toujours recommandable. Les élèves l'acceptent volontiers. Mais il faut exiger une récitation vraiment expressive et artistique et non pas une simple reproduction mécanique et monotone d'un texte qui ne leur dit rien.

— *Le chant*, comme nous l'avons déjà montré, contribue aussi à l'enrichissement du vocabulaire, à l'acquisition d'une diction et intonation justes. Choisis selon des critères d'accessibilité et de contenu éducatif, les chants sont toujours acceptés avec enthousiasme et leur texte est appris par coeur sans aucune difficulté.

— *Les jeux* permettent d'exercer la langue en s'amusant. On pourrait imaginer, par exemple, que l'école était visitée par un touriste français. Un élève joue le rôle du touriste, un autre celui de guide. Ce dernier devra présenter au touriste la bibliothèque, les laboratoires, la salle de gymnastique etc. Les rôles seront joués par plusieurs élèves, à tour de rôle.

11—93

— Le compte rendu d'un film ou d'un spectacle, d'une excursion, de la visite d'une exposition, d'un musée, etc. pourrait de même constituer des occasions d'expression orale libre et spontanée, à divers échelons de l'enseignement du français. Bien entendu, le professeur aura la tâche de préparer préalablement ces activités et ensuite d'animer les discussions et de les rendre fructueuses.

Pour développer l'expression orale, l'emploi des auxiliaires techniques audio-visuels est particulièrement indiqué. À l'aide de ces moyens la méthode peut devenir intuitive, active, pratique et vivante. Tous ces moyens, et notamment le laboratoire des langues, contribuent au développement du langage parlé, à l'acquisition d'une diction, d'une intonation et d'une prononciation correctes et à l'assimilation du vocabulaire et de la grammaire.

En conclusion, pour développer l'expression orale, nous devons donner priorité aux exercices oraux qui engagent les élèves à s'exprimer, dès le début, par des phrases simples, mais complètes. La possibilité de s'exprimer immédiatement d'une façon correcte, l'acquisition d'une bonne prononciation et d'une intonation juste, constituent un puissant stimulant dans le développement de l'expression orale des élèves. Par contre, la conscience d'une mauvaise prononciation entraîne l'inhibition, qui freine chez eux le développement du langage parlé. Le remède en sera donc: parler français dès le début et tâcher de le parler bien.

VII

CRÉATION DES HABITUDES ORTHOGRAPHIQUES

L'écriture est l'enregistrement graphique du langage à l'aide des signes qu'on appelle *lettres* et d'autres signes qu'on appelle de *ponctuation*. Cette représentation graphique — ou *graphie* des sons et des mots — constitue *l'orthographe* de la langue respective. L'orthographe est une discipline linguistique dont l'objet est de déterminer les normes d'une écriture correcte, juste,

en accord avec le langage parlé. Cet accord est plus ou moins direct, en fonction des deux principes fondamentaux qui se trouvent à la base des normes orthographiques d'une certaine langue: a) *phonologique* et b) *étymologique*. Le roumain a une orthographe phonologique, donc son écriture reflète exactement la prononciation des sons et des mots. C'est un système simple, accessible à tous. Le français, par contre, est basé sur le principe étymologique, chaque mot portant l'insigne de son origine éloignée. C'est pour cela, par exemple, que le mot qu'on prononce par une seule voyelle: „ou", est écrit *août*, pour attester son origine du latin *augustum*. L'acquisition de l'orthographe française constitue une sérieuse difficulté pour tout étranger qui apprend cette langue. C'est pour cela qu'on doit prêter une attention toute spéciale aux normes qui sont à la base de cette orthographe, pour aboutir à une expression écrite correcte en français.

Indifféremment de la nature de l'orthographe, entre l'écriture et la prononciation des mots il y a un rapport très étroit. Avant d'acquérir les habitudes d'orthographe, on a déjà assimilé certaines connaissances de prononciation, de vocabulaire et de grammaire, par voie orale. L'enseignement de l'orthographe va de pair avec celui de la lecture et son apprentissage est facilité par le contexte. L'orthographe représente l'un des plus importants moyens pour la *consolidation* des connaissances phonologiques, lexicales et grammaticales, surtout par les sensations-moteurs qui se trouvent à la base du mot écrit.

C'est pour cela que pendant l'explication du vocabulaire, il faut concentrer l'attention des élèves sur un double objet: le sens du mot et sa graphie. Après avoir expliqué le sens du mot, au moment de l'écrire au tableau noir, il est nécessaire de présenter ses caractéristiques orthographiques et grammaticales.

Pour créer des habitudes orthographiques chez les élèves, il faut procéder avec patience et tact pédagogique, en allant du simple au complexe, du facile au difficile, selon l'âge des élèves et leur niveau de connaissances en matière de langue française. En même temps, il faut connaître les difficultés les

plus caractéristiques rencontrées par les élèves roumains qui apprennent le français.

Les fautes les plus fréquentes sont:

a) *d'usage:* omission des lettres géminées, confusion des accents, confusion des homonymes (le maître — mettre, et — est, la salle — sale), des paronymes (attendre — entendre, raconter — rencontrer) etc.

b) *de grammaire:* omission du signe au pluriel, féminin des adjectifs, confusion des genres, accord du participe passé, confusion des personnes, des temps, des modes, etc.

Les causes de ces fautes sont:

a) l'ignorance des règles de grammaire les plus importantes;
b) l'ignorance de la transcription des phonèmes;
c) la négligence;
d) l'indifférence.

L'orthographe doit être apprise pratiquement, mais la théorie est aussi nécessaire. L'écriture mécanique, sans penser à la signification du mot et à sa situation grammaticale dans le contexte de la phrase, est à l'origine de nombreuses fautes.

Pour enseigner l'orthographe on devra donc faire souvent appel à la réflexion et recourir, avec une sage mesure, à quelques règles qui pourraient être ainsi classées:

a) *règles de grammaire pratique*, qui codifient le „bon usage" du langage parlé et écrit; cela se réalise notamment à l'enseignement de la grammaire.

b) *règles d'usage orthographique:* elles enregistrent surtout les applications pratiques des normes phonologiques (par exemple, *h* muet et aspiré, les diverses formes de transcrire la voyelle *e* fermé: *è, er, ez, ai,* dans les mots: été, chanter, j'ai, et, mes, tes, ses, les, des, chez, etc.); les accents; les mots avec des lettres géminées etc.

c) *petites observations*, qui s'occuperont de tel ou tel cas particulier: l'oeil — les yeux, nu-tête — tête-nue, ou — où, tache — tâche etc.

Les deux premières catégories de règles pourront être présentées par des schémas; les „petites observations" seront exposées occasionnellement, quand on rencontrera le phénomène

respectif, mais en insistant néanmoins qu'elles soient assimilées.

Pour faire ressortir ces règles et les appliquer ensuite, afin qu'elles puissent se transformer en automatismes, des exercices nombreux et répétés seront nécessaires. Ce n'est pas assez de connaître l'orthographe: elle doit être aussi automatisée par de nombreux exercices.

Les exercices les plus efficaces pour créer des habitudes orthographiques sont: la dictée, l'auto-dictée, la copie, la transcription commentée, etc.

La dictée peut être: a) *moyen d'enseignement* et b) *moyen de contrôle*.

a) Par la dictée on peut fixer et consolider les connaissances grammaticales acquises. Par exemple, à la fixation du genre des adjectifs, on pourra dicter des phrases telles que: Jean est grand. Marie est aussi grande. Il est roux, elle est rousse. Le miel est doux, la confiture est douce" etc. Pour démontrer le changement de l'article indéfini *des* en *de* devant un adjectif: „Marie a acheté des fruits excellents; j'ai aussi acheté de bons fruits". A la révision d'une leçon sur l'accord du participe passé avec le complément direct précédent: „Pierre a bien appris la leçon; il l'a apprise volontiers" etc. Par des dictées on pourra fixer les paradigmes des verbes, les différences entre l'adjectif possessif et le pronom possessif (notre — le, la nôtre; votre — le, la vôtre, etc.) On pourrait même dire qu'il n'y a pas de problème grammatical qui ne puisse être éclairci et consolidé au moyen de la dictée.

b) Pour vérifier la façon dont les élèves ont retenu les particularités orthographiques du texte étudié et pour exercer, en même temps, leur esprit d'observation et leur capacité de réflexion on pourra leur donner, sous la forme d'une épreuve effectuée en classe, une *dictée de contrôle*. Le texte, dont la teneur a été parfaitement comprise, est lu encore deux ou trois fois en classe, par les élèves et, ensuite, dicté par le professeur. Cette dictée doit être faite par une lecture claire, expressive et dans un rythme normal d'élocution. La correction des épreuves pourra être faite par les voies suivantes:

— les élèves corrigeront réciproquement leurs cahiers d'après le texte du livre, en soulignant les fautes; ou bien le professeur corrigera lui-même les cahiers, à la maison, et mettra des notes. De toute façon, les fautes typiques devront être discutées en classe et ensuite corrigées par les élèves dans leurs cahiers.

Par une dictée à l'improviste nous pourrons contrôler si les élèves sont capables de reconnaître les sons et les mots d'une manière précise, s'ils peuvent choisir entre plusieurs homonymes (par exemple: je lis — j'ai lu, je dis — j'ai dit, un nom — un homme), s'ils peuvent écrire correctement des expressions plus compliquées: „Qu'est-ce que c'est que ça?" etc.

La dictée pourra être faite aussi à l'aide d'une bande magnétique. Après avoir entendu plusieurs fois un texte, après l'avoir parfaitement compris, l'élève l'écrira dans son cahier, en écoutant la bande, et vérifiera ses fautes avec l'aide du professeur. La dictée par le disque habituera l'élève à transcrire le langage entendu dans son rythme habituel. Mais, cette dictée étant plus difficile, doit être préparée d'avance et il ne faut pas en abuser.

Un autre procédé intéressant est l'auto-dictée. L'élève écrit de mémoire une poésie ou un texte en prose appris par coeur. Cela lui permettra de vérifier son orthographe et de l'améliorer.

La copie d'un texte aura aussi son utilité, surtout pour les débutants. Elle aidera „la mémorisation visuelle" pour retenir la silhouette des mots comme: honneur — honorer, vers — verre, les petits pois — les gros poids etc. Pour qu'elle ne soit pas une simple photographie du texte, on pourra la faire accompagner par une autre activité: souligner certaines terminaisons des verbes ou certaines parties du discours, transposer un texte au pluriel ou au féminin etc.

Il y a encore la *transcription commentée*. Pendant qu'on écrit les propositions dictées par le professeur, un élève explique les particularités orthographiques et grammaticales de chaque mot ou expression (signes graphiques, accords, nombre, personne, genre etc.). Ce commentaire doit être fait par les meilleurs élèves, à tour de rôle. Ce procédé présente les avantages suivants:

— montre aux élèves la combinaison harmonieuse entre la théorie et la pratique;

— contribue au développement de la pensée logique des élèves;

— réalise une corrélation entre les connaissances plus récentes et celles qui ont été antérieurement enseignées;

— contribue au développement de l'expression orale, si ce commentaire es fait en français.

Pour que ces procédés — et d'autres encore qu'on pourrait utiliser — atteignent leur but: la création des habitudes orthographiques, les fautes rencontrées devront être constamment corrigées, en saisissant les causes et en les expliquant.

Les devoirs effectués à la maison seront soigneusement corrigés, soit pendant la vérification en classe, soit en prenant les cahiers à la maison. On préconise de souligner deux fois les fautes de grammaire et une fois les fautes d'orthographe. Les fautes deux fois soulignées seront expliquées par les élèves dans une rubrique spéciale de leurs cahiers, les autres, simplement corrigées.

Ne pas corriger les devoirs donnés à la maison ou les devoirs effectués individuellement en classe par les élèves signifie encourager la négligence et l'indifférence caractéristique à certains élèves. En effet, sollicités par la radio, la télévision, le cinéma etc., les jeunes lisent peu, en dehors de la leçon étudiée en classe et ils lisent en général superficiellement, sans accorder trop d'importance à la graphie.

Pour remédier à cette situation, aux méthodes que nous venons d'exposer, il faut ajouter l'exigence du professeur, qui pèse lourd dans la balance du succès. Si l'élève sait qu'il est toujours observé et qu'il est apprécié par des notes pour la correction de son écriture, il s'évertuera de travailler toujours mieux.

D'autre part, il faut montrer aux élèves qu'un homme qui respecte l'orthographe manifeste son souci de politesse, d'exactitude et son goût esthétique. On pourra leur rappeler un mot de Sainte-Beuve: „Rien ne trahit son homme comme une faute d'orthographe".

VIII

LE RÔLE DES ACTIVITÉS PÉRISCOLAIRES DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS COMME LANGUE ÉTRANGÈRE

„Par les activités périscolaires la langue devient vivante et vécue. On peut comprendre et être compris“ („Le Français dans le monde“, nr. 51/1967).

On sait que toute activité didactique doit aboutir à l'acquisition de l'habileté de parler couramment la langue, sans crainte, sans traduire de la langue maternelle et, en même temps, de comprendre facilement, sans effort, le langage des autres.

Comme le temps affecté à l'enseignement proprement dit d'une langue n'est pas suffisant pour répondre aux exigences multiples qui se trouvent en face du professeur, on doit chercher d'autres formes d'activités qui viennent compléter celles qu'on déploie en classe.

L'expérience a montré l'efficacité des activités dites périscolaires (du mot „péri“ — autour) ou *extrascolaires*, qui se déroulent donc en dehors de la classe. Ces activités éveillent l'intérêt des élèves pour l'objet respectif et consolident les connaissances acquises. Elles contribuent au développement des habiletés et des habitudes de conversation et enrichissent le bagage de connaissances des élèves.

L'activité scolaire ne doit pas constituer une répétition de l'activité déroulée pendant les heures de classe. Elle doit être judicieusement organisée, en fonction de l'âge et du niveau des connaissances des élèves, sur la base des données fournies par la psychologie de l'acquisition d'une langue étrangère. Cette activité devra permettre à l'élève de se manifester spontanément et au professeur de mieux pénétrer la personnalité de ses élèves, de mieux connaître leurs aptitudes, pour contribuer à leur épanouissement. Seules les activités organisées d'une manière méthodique et systématique pourront être d'une réelle utilité pour les élèves.

Les activités périscolaires peuvent être organisées pour une collectivité large ou restreinte. Cette dernière comprendra les meilleurs élèves qui veulent approfondir la langue pour laquelle ils manifestent un intérêt tout particulier.

En tenant compte des phases de l'acquisition du langage parlé que nous venons d'exposer, on s'exercera d'abord à développer chez les élèves la capacité d'une *réception auditive fidèle*. On commencera donc par présenter des diafilms ou des films accompagnés d'un commentaire en français; on entendra des récits, des poésies, des anecdotes imprimées sur des disques ou sur la bande magnétique: on participera à la projection de films parlés en français etc. Tout cela, pour contribuer aussi à l'enrichissement du vocabulaire, sans effort et en s'amusant.

Pour développer l'habileté de *reproduire* oralement un texte le plus fidèlement possible, avec toutes les nuances nécessaires, on pourra organiser:

— des cercles de lecture et de récitation;
— des cercles de théâtre et de marionnettes;
— des soirées en français, commémorant le souvenir des grands hommes;
— cercle de choeurs français.

Pour développer le langage *actif-productif*, on pourra organiser: des cercles de conversation.

Cette activité peut être donc très variée et son organisation dépendra de l'esprit d'initiative, de l'intérêt et de l'habileté du professeur. Evidemment, ce travail doit être assidu et patient, mais il viendra compléter, tout naturellement, notre activité didactique.

Dans ce qui suit, nous, tâcherons de nous occuper des principales formes d'activité périscolaire.

Pour y entraîner une collectivité plus grande, disons une classe entière, on pourra recourir aux moyens suivants:

— Organiser des excursions thématiques dans diverses parties de la ville; visiter une exposition, un musée, des terrains de sport; à ces occasions la conversation sera faite uniquement en français. La quantité de mots employés sera préparée et elle pourra, cette fois-ci, dépasser le „minimum nécessaire".

— Organiser la participation collective à des films artistiques français. Le professeur devra voir préalablement ces films, pour attirer l'attention des élèves sur certaines séquences, sur certains mots et expressions à retenir, etc.

— Organiser la lecture en dehors de la classe, en proposant aux élèves de commencer par les livres parus chez nous dans la collection: „Lectures en français facile". On continuera par la lecture des revues que nous sont accessibles, comme: „Vaillant", „Miroir-Sprint", „Humanité-Dimanche" etc. Dans le cadre des cercles on pourra faire des comptes-rendus sur les dernières lectures. Les élèves qui s'y distinguent seront stimulés et encouragés par divers moyens (éloges publics, prix etc.)

Outre ces formes destinées à une masse plus large d'élèves, on peut organiser des cercles restreints d'élèves de divers niveaux, selon les particularités d'âge et en fonction des buts poursuivis.

Pour l'organisation de ces cercles, il faudra remplir les conditions générales suivantes:

— le nombre des membres d'un cercle sera tout au plus de 15 à 20;

— l'adhésion au cercle sera strictement bénévole;

— les membres auront droit à de larges initiatives, tant au point de vue de l'organisation, qu'à celui du plan d'activité et de travail; ils éliront un comité de trois personnes dont l'une aura le rôle de „responsable", la deuxième de secrétaire de séances, la troisième de caissier;

— le comité aura soin d'organiser les séances, de convoquer les membres et de rédiger les comptes-rendus des séances;

— le professeur veillera à ce que les thèmes choisis ne soient pas trop difficiles, qu'ils ne dépassent pas le niveau de compréhension de la majorité des membres;

— on évitera tout caractère formel ou trop solennel, pour que les élèves se sentent tout à leur aise.

Ces cercles pourraient être:

a) de jeux;
b) de lecture;
c) d'art dramatique;

d) de débats;

e) de littérature.

a) Pour les débutants on peut organiser un *cercle de jeux français*. Il y a des jeux pour développer les connaissances de phonétique et d'orthographe, pour enrichir le vocabulaire, pour fixer quelques règles de grammaire etc. (Des exemples de tels jeux peuvent être trouvés dans le livre „Metodica predării limbii franceze în școala generală", pp. 162—166 et surtout dans „L'encyclopédie des jeunes", tome 13, éditée par le Ministère de la jeunesse de France).

b) *Les cercles de lecture*. Un moyen efficace pour enrichir le vocabulaire c'est la lecture. Comme nous l'avons vu, le professeur aura soin de développer chez tous ses élèves le goût pour la lecture en dehors de la classe. Mais, pour ceux qui le désirent, on pourra organiser un cercle de lecture par cycles, par exemple pour les élèves des classes de VII^{e} et VIII^{e} et pour ceux des IX^{e} et X^{e}. Le contenu des textes qui feront l'objet de l'analyse dans le cadre des cercles sera de plus en plus difficile, selon le rythme de compréhension des élèves et des progrès obtenus.

L'activité de ce cercle sera assez variée. En voici un exemple. La majorité des membres du cercle lira le même fragment, individuellement, à la maison. Pendant la séance du cercle, un élève lira le même fragment à haute voix. Les autres élèves feront des observations sur la qualité de la lecture. Un autre élève racontera enfin librement le contenu de ce fragment et ses condisciples feront leurs observations critiques. Il serait très recommandable d'écouter ensuite ce fragment enregistré, lu par un Français. De cette façon les élèves pourraient faire leur auto-correction et profiter de former leur oreille pour obtenir des progrès dans leur langage parlé.

On pourra, également, organiser une séance pour lire un texte tout à fait inconnu par les élèves, mais choisi en fonction de leur niveau. On en fera la lecture synthétique et les élèves tâcheront de l'expliquer et de l'interpréter à l'aide du dictionnaire. Le professeur sera là pour leur donner les explications nécessaires, le cas échéant.

Très intéressants, et d'une grande efficacité instructive et éducative, sont les concours pour le meilleur lecteur ou déclamateur. Le professeur veillera à ce que les textes qui seront lus ou déclamés soient bien préparés et judicieusement choisis. Le jury formé d'élèves, pourra décerner des prix (par exemple des livres français, une revue etc.)

c) Le cercle d'art dramatique ou de marionnettes pourra être organisé avec des élèves plus avancés. Les élèves aiment beaucoup les lectures dramatisées et ils aiment, en général, jouer des rôles dramatiques. Choisir un fragment qui pourrait être joué ou représenté, distribuer les rôles, faire apprendre ces rôles, les répétitions et ensuite la réprésentation même sont autant d'occasions favorables pour exercer la langue, pour se perfectionner. Le professeur aura soin de ne pas choisir des textes trop difficiles, trop compliqués. On pourra commencer par la dramatisation des fables de la Fontaine, pour arriver aux textes plus difficiles, aux fragments des pièces étudiées à l'école (par exemple Molière) et même aux pièces du théâtre contemporain représenté par Anouilh, Sartre ou Ionesco.

Très intéressant est aussi le théâtre de marionnettes (le „guignol") qui est si aimé par les enfants. On pourra découper des figurines en carton ou bien les confectionner, dessiner et aménager la scène; le professeur pourra dramatiser un conte ou un fabliau et les élèves apprendront les rôles respectifs. Plusieurs membres du cercle apprendront le même texte, et ils le joueront à tour de rôle.

d) Le cercle de débats ou de conversation peut être organisé à tous les niveaux. Pour les débutants, le professeur aura soin d'indiquer une thématique intéressante, en rapport étroit avec leur vie. Par exemple: ma famille, ma maison, la description d'un paysage, d'une excursion etc. Les plus avancés pourront entamer des conversations sur un problème d'éthique sociale (par exemple le choix d'une carrière etc.), ou de civilisation moderne (par exemple les voyages cosmiques), sur un film vu, sur un livre lu etc. Le rôle du professeur sera assez difficile. Il devra préparer le thème, avoir soin de former chez les élèves l'habileté d'utiliser les constructions interrogatives et, en fin de compte, animer les conversations et veiller à ce qu'elles

ne sombrent pas dans la monotonie et l'ennui. Il convient de souligner l'importance de cette forme en tant que stimulant de l'utilisation productive des connaissances linguistiques acquises.

e) *Le cercle littéraire* est destiné aux élèves des dernières classes, surtout à ceux de la section des humanités. On pourra traiter différents thèmes comme: la vie et l'oeuvre d'un écrivain français contemporain qui n'est pas étudié en classe (Sartre, Camus etc.), l'analyse d'un ouvrage, des études de littérature comparée franco-roumaine etc. Les meilleurs élèves pourront essayer même des compositions originales en vers ou en prose, bien entendu, en français.

L'activité déployée dans ces cercles pourra être concrétisée dans l'organisation des soirées avec un programme exclusivement français: chants, déclamations, textes en prose, saynètes etc.

On aura soin de choisir des textes qui reflètent notre vie nouvelle, les réalisations obtenues par notre peuple, des images de la lutte de la classe ouvrière de notre patrie, à côté d'images qui reflètent la vie et la lutte du peuple français.

La présentation du programme sera faite en français et, autant que possible, la conversation des élèves, à cette occasion, se déroulera également dans cette langue. On pourra confectionner un mot d'ordre en français („Vive l'amitié franco-roumaine"; „Le peuple roumain et le peuple français sont engagés dans la nôble lutte pour sauvegarder la paix" etc.) On pourra faire une petite exposition avec des documents, photos, reproductions, concernant les oeuvres d'art et les divers aspects de la vie du peuple français.

On recommande de choisir des membres honoraires adultes, parmi les professeurs, les parents ou d'autres, qui seront invités aux diverses manifestations du cercle respectif. De même, on pourra rédiger, en français, un petit journal qui reflètera les activités des cercles et d'autres problèmes liés à l'étude de cette langue.

Le rôle instructif-éducatif de ces activités périscolaires est très important. D'une part, elles favorisent l'acquisition pratique de la langue et l'enrichissement de la culture générale.

De l'autre, elles contribuent au développement du goût artistique, à la formation de l'esprit de responsabilité et à celui d'équipe et, en fin de compte, à une meilleure connaissance de la France et des Français.

Enseigner une langue étrangère n'est pas du tout chose aisée. Bien des professeurs pensent qu'en faisant de bonnes leçons en classe, en accomplissant leur devoir scolaire, il se sont acquittés de leurs tâches. Il faut reconnaître qu'il est absolument indispensable de déployer une activité didactique selon toutes les règles de l'art d'enseigner. Mais, pour obtenir de meilleurs résultats, notre activité en classe devra être complétée par une intense activité extrascolaire. Cela contribuera à relever le prestige de l'objet que nous enseignons, à éveiller et à stimuler l'intérêt des élèves pour cet objet.

— Les auxiliaires techniques audio-visuels offrent d'admirables occasions d'attirer les élèves aux activités périscolaires et il faut en tirer le plus grand profit.

L'organisation de ces activités n'est pas du tout facile, elle exige du temps, de l'initiative, du tact pédagogique, de la patience et de l'enthousiasme. Mais, étant donné l'importance de l'enjeu visé, on peut conclure qu'il vaut la peine de les pratiquer et de les intégrer dans nos méthodes de travail, en tant que professeurs de langues vivantes.

BIBLIOGRAPHIE

1. Andreevskaia-Leventer, L. S. et Mihailova, O. E. *Metodika prepodavania franţuskova iazîka v srednei skole.* Moskva, Ed. Ucipedghiz, 1958.
2. Aupècle, Maurice. *Pour un enseignement moderne du langage. Dans:* „Le Français dans le monde", no. 47. 1967.
3. Boiral, Jean-Paul et Laborderi René. *Faut-il repenser nos méthodes d'initiation aux langues?* Dans: „Cahiers pédagogiques", no. 47, 1964.
4. Boulouffe, Jacqueline. *Après l'automatisation.* Dans: „Revue des langues vivantes", no. 6, 1966.
5. Boudier, R. *Méthodes audio-visuelles pour l'enseignement de l'anglais.* Dans: „Les langues modernes", no. 1, 1966.
6. Bouton, Charles. *Le rôle psychologique et pédagogique de la motivation dans l'acquisition du français comme langue étrangère.* Dans: „Etudes de linguistique appliquée (directeur B. Quémade). Paris, Ed. Didier, 1965.
7. Bouton, Charles. *L'acquisition du vocabulaire chez les étudiants avancés.* Dans: „Le Français dans le monde", no. 9, 1962.
8. Brăescu, I. *Modernizarea metodelor de studiere a limbilor străine.* Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1966.
9. Burney, P. *L'orthographe.* Paris, Ed. Presses Universitaires, 1959.
10. Capelle, Guy. *Linguistique et enseignement des langues.* Dans: „Cahiers pédagogiques", no. 47, 1964.
11. Catfors, J. C. *Langue maternelle et seconde langue.* Dans: „Le Français dans le monde", no. 17, 1963.
12. Celler, M. Morton. *Construction et emploi des „pattern-grills".* Dans: „Cahiers pédagogiques", no. 47, 1964.
13. Chevalier, J. C., Blanche, C. Benveniste, Arrivé.

M., Peytard, J. *Grammaire Larousse du français contemporain.* Paris, ed. Larousse, 1964.
14. Chiosa, Clara-Georgeta. *„Metodica predării limbii şi literaturii române“*. Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1964.
15. Chiosa, Clara-Georgeta. *Concepţii şi metode noi în predarea limbilor străine.* In: „Revista de pedagogie“, no. 4, 1964.
16. Closset, François. *Didactique des langues vivantes.* Paris, Ed. Didier, 1960.
17. Closset, François: *À propos d'automatismes.* Dans: „Revue des langues vivantes“, Bruxelles, no. 1/1965.
18. Collard, F. *Méthodologie de l'enseignement moyen.* Bruxelles, Ed. Alfred Castaigne 1903.
19. Conseil de l'Europe. *Tendances nouvelles en matière de recherche linguistique.* Strasbourg, 1963.
20. Conseil de l'Europe. *Recherches et techniques nouvelles au service de l'enseignement des langues vivantes.* Strasbourg, 1964.
21. Conseil de l'Europe. *La contribution des moyens audio-visuels à la formation des enseignants.* Strasbourg, 1965.
22. Conseil de l'Europe. *L'enseignement des langues vivantes par la télévision.* Strasbourg, 1965.
23. Credif. *Voix et images de France* (Livre du maître). Paris, Ed. Didier, 1963.
24. Credif. *Le français fondamental Ier et IIe degré.* Paris, Ed. Institut Pédagogique National, 1959.
25. Dancsuly, A., Chircev, A., Manolescu, A. etc. *Pedagogia.* Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1964.
26. Delattre, P. *Une technique audio-linguale d'initiation au français.* Dans: „Le Français dans le monde“, no. 13, 1962.
27. Delattre, Geneviève. *Les différents types d'exercices structuraux.* Dans: „Le Français dans le monde“, no. 41, 1966.
28. Delattre, P. *Une technique audio-linguale d'initiation au français.* Dans: „Le Français dans le monde“, no. 13, 1962.
29. Dieuzeide, Henri. *Les techniques audio-visuelles dans l'enseignement.* Paris, Ed. Presses Universitaires, 1965.
30. Dragomirescu, Marcela-Olimpia Vîlceanu. *Metodica predării limbii engleze.* Bucureşti, Editura didactică şi pedagogică, 1964.

31. Drăgulescu, Constantin. *Metodica predării limbii latine.* București, Editura didactică și pedagogică.
32. Dumitrescu, Viorica, Popescu, C., Saraș, M., Vicol, I. *Metodica predării limbii franceze.* București, Editura didactică și pedagogică, 1965.
33. Evrard, Henri. *L'étude des langues et le magnétophone.* Dans: „l'Éducation Nationale", Paris, no. 775, 1966.
34. Gauthier, André. *Quelques possibilités d'utilisation du magnétophone en classe".* Dans: „Le Français dans le monde", no. 19, 1963.
35. Gelmon. M. *Le rôle de la dictée dans l'enseignement.* Dans: „Le Français dans le monde", no. 21. 1963.
36. Girard, Denis. *Les moments de la classe de langue.* Dans: „Le Français dans le monde", no. 28—29, 1964.
37. Girard, Denis. *Pour ou contre le dialogue.* Dans: „Le Français dans le monde", no. 38. 1966.
38. Gougenheim, Georges. *Sistème grammatical du français.* Paris, d'Artray, 1939.
39. Graur, Al. et un collectif. *Introducere în lingvistică.* București, Editura științifică, 1965.
40. Grevisse, M. *Le bon usage.* Bruxelles, Ed. Duculot, 1961.
41. Gsell, R. *Remarques sur l'utilisation des laboratoires des langues.* Dans: „Cahiers pédagogiques", no. 47, 1964.
42. Guenot, Jean. *Clefs pour les langues vivantes.* Paris, Ed. Seghers, 1964.
43. Herivan, Mircea. *Tehnica modernă în predare.* Dans: „Gazeta Învățământului", no. 747—752, 1964.
44. Institutul de științe pedagogice. Studii de didactică experimentală (rédacteurs V. Bunescu et. P. Popescu-Neveanu). București, Editura didactică și pedagogică, 1965.
45. Julliot, Marie-Thérèse. *La chant dans l'enseignement du français.* Dans: „Le Français dans le monde", no. 9, 1962.
46. Leif I., Dézaly, R., Rustin, G. *Pédagogie spéciale.* Paris, Librairie Delagrave, 1965.
47. Léon, Monique. *L'E muet.* Dans: „Le Français dans le monde", no. 18, 1963.
48. Léon, P. R. *Problèmes de méthode en phonétique corrective.* Dans: „Le Français dans le monde", no. 14—15, 1963.

49. Lévite, N. S. *Cours de lexicologie française.* Minsk, Ed. Ministère de l'Enseignement, 1963.
50. Lorian, Al. *Interférences forces destructives?* Dans: „Le Français dans la monde", no. 44, 1966.
51. Martinet, A. *Eléments de linguistique structurale.* Paris, Ed. Colin, 1960.
52. Mauger, G. et Gougenheim, G. *Le français élémentaire, méthode progressive de français parlé.* Paris, Ed. Hachette, 1965.
53. Mialaret, Gaston. *Psycho-pédagogie des moyens audio-visuels* Paris. Ed. Presses Universitaires, 1964.
54. Mialaret, Gaston. *Psycho-pédagogie de l'enseignement des langues vivantes. Dans:* „Le Français dans le monde", no. 30. 1965.
55. Michéa, R. *Les structures.* Dans: „La revue des langues vivantes", no. 29, 1963.
56 Mihăiescu, Eliza Al. *Fonetica limbii franceze.* București, Editura didactică și pedagogică, 1965.
57. Montmillin, Maurice. *L'enseignement programmé.* Paris, Ed. Presses Universitaires, 1965.
58. Moreau, M. L. *Une méthode intensive du français parlé.* Dans: „Revue des langues vivantes", no. 5, 1966.
59. Natalis, Ernest. *Du langage spontané à la langue cultivée* (I) Paris, Ed. H. Dessain, 1960.
60. Perieţeanu, M., Lăzărescu, M. *Îndrumări metodice pentru limba franceză.* București, Editura Casa Școalelor, 1938.
61. Peyrollaz, Marguerite, M. L. Bera de Tova. *Manuel de phonétique et de diction françaises.* Paris, Ed. Larousse, 1964.
62. Pinaeva, V. *Aperçu de l'intonation française.* Moscou, Ed. École Supérieure, 1965.
63. Popescu, M., Botez, I., Dudnicov, L., Solcănescu, L. *Metodica predării limbii ruse.* București, Editura didactică și pedagogică, 1965.
64. Pottier, Bernard. *À propos des structures grammaticales fondamentales.* Dans: „Le Français dans le monde", nr. 32, 1965.
65. Requédat, Fr. *Exercices structuraux.* Dans: „Le Français dans le monde", no. 36, 1965.
66. Renard, Raymond. *Une révolution dans l'enseignement des langues vivantes.* Mons, 1963.

67. Roche, A. *L'étude des langues vivantes.* Paris, Ed. Presses Universitaires, 1955.
68. Saraș, Marcel. *Mijloace tehnice audio-vizuale în predarea limbilor străine.* București, Editura didactică și pedagogică, 1967.
69. Sauvageot, Aurélien. *Français écrit, français parlé.* Paris, Ed. Larousse, 1962.
70. Sauvageot, A. Le rendement des oppositions vocaliques en français contemporain. Dans: „Le Français dans le monde", no. 49, 1967.
71. Schertz, P. *Que faire d'un laboratoire de langues?* Dans: „Le Français dans le monde", no. 31, 1965.
72. Slama-Cazacu, T. *Limbaj și context.* București, Editura Academiei, 1959.
73. Stourdzé, Colette. *La reconstitution du texte. Dans:* „Le Français dans le monde", no. 17, 1963.
74. Souche, A. *Nouvelle pédagogie pratique.* Paris, Ed. Nathan, 1962.
75. Tesnière, Lucien. *Esquisse d'une syntaxe structurale.* Paris, Ed. C. Klincksieck, 1953.
76. UNESCO. L'enseignement des langues vivantes, Genève, 1955.
77. UNESCO. *Les langues vivantes dans les écoles secondaires d'enseignement général* (I—II). Genève, 1964—65.
78. Universitatea „Babeș—Bolyai". *Probleme de metodica predării disciplinelor umaniste.* (rédacteurs G. Munteanu et D. Salade). Cluj, 1965.
79. Waldman, Albert. *Vers l'application de la linguistique à l'enseignement du français parlé.* Dans: „Le Français dans le monde", no. 7, 1962.

TABLE DES MATIÈRES

Première partie

PROBLÈMES GÉNÉRAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

I. *La méthodologie en tant que science* 5

1. Le but, les tâches et le contenu de la méthodologie de l'enseignement 5
2. Le but et les tâches de la méthodologie de l'enseignement du français 7
3. Les bases scientifiques de la méthodologie du français et la liaison avec les autres sciences 8

II. *La langue française comme objet d'étude* 12

1. Court historique de l'enseignement du français dans notre pays 12
2. La place de l'enseignement du français dans le plan de l'enseignement actuel 15
3. Le but de l'enseignement du français dans nos écoles 16
4. Le système de connaissances, habiletés et habitudes que les élèves devront acquérir 18
5. La contribution de l'enseignement du français à l'éducation communiste des élèves 22

III. *Les particularités de l'enseignement du français en tant que langue étrangère* 24

1. Les bases psychologiques de l'enseignement d'une langue étrangère 24
2. L'application créatrice des principes didactiques dans l'enseignement du français 28
3. La corrélation avec la langue maternelle 32

IV. *Méthodes et formes d'organisation de l'enseignement du français* 36

1. Méthodes et procédés spécifiques utilisés dans l'enseignement d'une langue étrangère 36
2. Autres méthodes et procédés 38

3. L'empoi des moyens techniques audio-visuels dans l'enseignement des langues vivantes 45
4. La technique des exercices structuraux 54
5. L'enseignement programmé appliqué à l'étude des langues . 57

V. La typologie des leçons de langue française et leur structure . 59
1. Les types de leçon et leur structure 62
2. La préparation du professeur de langues étrangères 72
3. Quelques plans de leçon 81

Deuxième partie

PROBLÈMES SPÉCIAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

I. L'activité déployée en vue de l'acqusition d'une prononciation correcte 97
1. Le caractère systématique de la langue 97
2. Phonétique et phonologie 99
3. Formation de nouveaux réflexes auditifs 100
4. Comparaison du système phonologique français à celui du roumain 103
5. Les exercices de phonétique corrective 107
6. Autres exercices qui assurent une prononciation correcte . . . 109

II. *L'enseignement du vocabulaire* 111
1. Quelques caractéristiques du vocabulaire français 111
2. L'importance de l'acquisition du vocabulaire 112
3. Les processus psycho-physiologiques qui sont à la base de l'acquisition du vocabulaire d'une langue étrangère 114
4. Le français fondamental; vocabulaire actif et passif 115
5. Méthodes et procédés dans l'enseignement du vocabulaire . 118

III. L'enseignement de la grammaire 126
1. L'importance de l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère 126
2. La place de la grammaire dans la leçon 128
3. Le volume des connaissances grammaticales qui doit être enseigné dans nos écoles 130
4. Méthodes et procédés utilisés dans l'enseignement de la grammaire 132
5. Les principales difficultés rencontrées par les élèves roumains en étudiant la grammaire française 137

IV. L'ENSEIGNEMENT D'UN TEXTE DE LECTURE 141
V. L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE 145
VI. LE DÉVELOPPEMENT DE L'EXPRESSION ORALE . . . 148
VII. CRÉATION DES HABITUDES ORTHOGRAPHIQUES . . . 156
VIII. LE RÔLE DES ACTIVITÉS PÉRISCOLAIRES 162

Bibliographie 169

Un idol a căzut

Legionarul pe veșnic

Supt arșiță de soldățoaie și de praf
Răscolitoare clopot-subțiratic
Patinau ai ~~[illegible]~~ [illegible] ~~[illegible]~~ ai nebuni
Epopeea [illegible] a fericiților.

Un soldat a căzut dar viteaz și curat.

Un cerc -

1/ „Cum vizionam un film francez"

De dat termenii tehnici respectivi
De mers la un film și de povestit filmul

2/ Într-o după-amiază

Franța { a/ Istorie
b/ Geografie

Pasc: ilustrată roman poezii teatru

Lecția învățată pe dinafară:

(fișele) — Istoria ← Literatură ← Franceză ← Universală ←
— România
— Franceza

Țara învățată pe dinafară (franceză)

Lucrăm cu bon vin blanc

Sadagurschi

C.F.3